



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CAMILA DA SILVA GONZAGA

**UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO DIDÁTICO COM LEITURA E
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL PARA ALUNOS COM
CEGUEIRA NA ESCOLA REGULAR**

**Salvador
2015**

CAMILA DA SILVA GONZAGA

**UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO DIDÁTICO COM LEITURA E
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL PARA ALUNOS COM
CEGUEIRA NA ESCOLA REGULAR**

Prática reflexiva baseada na solução de problemas do Mestrado Profissional em Letras submetido ao colegiado de Letras para obtenção do Título de Mestre em Linguagens e Letramentos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Professor Orientador Dr. Júlio Neves Pereira

Salvador
2015

CAMILA DA SILVA GONZAGA

**UMA PERSPECTIVA DE TRABALHO DIDÁTICO COM LEITURA E
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL PARA ALUNOS COM CEGUEIRA
NA ESCOLA REGULAR**

Prática reflexiva baseada na solução de problemas do Mestrado Profissional em Letras submetido ao colegiado de Letras para obtenção do Título de Mestre em Linguagens e Letramentos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Professor Orientador Dr. Júlio Neves Pereira

Aprovado em _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Orientador Dr. Júlio Neves Pereira

Convidada Professora Dra. Alvanita Almeida Santos

Convidado Professor Dr. Haenz Gutierrez Quintana

Salvador, _____ de _____ de 2015

AGRADECIMENTOS

A realização deste memorial dissertativo foi possível devido à ajuda de algumas pessoas e instituições para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Ao meu orientador, Doutor Júlio Neves Pereira, pelo seu apoio, compreensão, conhecimento e experiência nos momentos de maior dificuldade;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, pela bolsa de mestrado;

Aos meus professores do Profletras, pelo conhecimento que adquiri com as disciplinas ministradas que foram de grande contribuição para o meu crescimento profissional;

À direção das escolas de referência e ao Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, por terem autorizado a realização desta pesquisa, aos professores participantes pela colaboração durante as observações, entrevistas e questionários;

Aos membros da banca, que aceitaram o convite para participarem da minha defesa e aos professores que participaram da banca de qualificação com suas contribuições;

Aos meus alunos participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível realizá-la;

Aos meus amigos, Fabrício Pimenta, Carolina Carneiro, Denise Claudete, Aídes Coelho, Joseane Gonzaga e Jacqueline Carvalho, pela amizade e ajuda nos momentos que mais necessitei;

À minha mãe e a minha tia, que sempre me incentivaram a prosseguir na realização dos meus objetivos.

“Onde há acessibilidade a deficiência não existe.”

Autor Desconhecido

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

Paulo Freire

RESUMO

A multiplicidade de linguagens, modos e semioses dos textos multimodais determinam novos significados aos textos contemporâneos que são representados nas mídias impressas, audiovisuais e digitais. Na escola, a leitura para interpretação das diversas manifestações da linguagem faz parte dos livros didáticos, e exige do professor habilidades para desenvolvê-las com os alunos. Este memorial tem o objetivo de apresentar o percurso do desenvolvimento do projeto de intervenção, bem como as reflexões teóricas e didáticas advindas no desenvolvimento do trabalho, além de apresentar proposta didática para trabalho com textos visuais com alunos cegos. No desenvolvimento do projeto de intervenção, objetivou-se elaborar proposta didático-pedagógica que fornece ao professor conhecimentos sobre a descrição-interpretativa das imagens para o aluno cego, utilizando a Gramática do Design Visual articulada à audiodescrição. Para tanto, foram observados e vivenciados o espaço e cotidiano dos sujeitos parceiros (alunos cegos em escola regular e seus professores); identificados quais textos multimodais circulavam na sala de aula, e o suporte em que são encontrados. Também se observou a proposta didática dos professores que atuavam com os alunos cego e se analisou sua prática pedagógica face ao aluno com deficiência visual e ao aluno sem tais problemas. Metodologicamente, em uma abordagem qualitativa, foi realizada pesquisa de campo, com utilização de instrumentos de observação participativa, aplicação de questionários e entrevistas. Foram realizadas intervenções por meio de sequências didáticas baseadas em normas técnicas da audiodescrição para evidenciar o modo de leitura de imagens praticado pelos sujeitos. Nas sequências, trabalharam-se tirinha, propaganda e charge, com leituras áudio descritas pelos professores e alunos com a supervisão da professora pesquisadora. O quadro teórico situa-se no campo dos Multiletramentos, da Multimodalidade, da Semiótica Social. Os dados foram colhidos em duas escolas da Rede Estadual e uma da Rede Municipal, no Ensino Fundamental II, 7º Ano e 9º Ano. Participaram da pesquisa três alunos com deficiência visual e seus respectivos professores, com envolvimento das respectivas turmas em que os alunos cegos estudavam. Na atuação de campo, foi detectada a presença de textos multimodais nos livros didáticos utilizados pelos alunos, mas se verificou que tais textos são utilizados como pretexto para ensinar gramática. Verificou-se ainda que os professores não têm habilidade para trabalhar com textos visuais, nem preocupação de levar o aluno cego a entender as imagens do texto. Os gêneros mais encontrados foram: tirinhas em quadrinhos, charges, anúncios publicitários, textos jornalísticos. Nas respostas dos questionários aplicados aos professores e alunos que participaram das aulas de audiodescrição, foram observadas dificuldades para ler e interpretar determinadas imagens tanto pelos alunos com visão normal e quanto pelos cegos, o que implicou chegar à conclusão de que somente a audiodescrição era pouco para permitir o aluno cego interpretar uma imagem. Diante disso, foi elaborada como proposta didática para ensinar e aprender a ler imagens, sequência didática, que se utilizam as normas técnicas da audiodescrição, agora, aliadas a procedimentos de análise de imagens propostas pela Gramática do Design Visual, contemplando a compreensão dos significados simbólicos, ideológicos e sociais que estão implícitos nos textos multimodais. Como desafio para uma próxima etapa está em trabalhar esta perspectiva com professores.

Palavras-chave: Multimodais; Audiodescrição; Gramática do Design Visual.

ABSTRACT

The multiplicity of languages, mode and semiosis multimodal texts determine new meanings to contemporary texts that are represented in print, audiovisual and digital media. In school, reading to interpretation of various manifestations of language is part of the textbooks, and requires teacher skills to develop it with the students. This memorial is intended to present the course of the development of the intervention project, as well as the theoretical and didactic reflections arising in the development of work, besides presenting didactic proposal to work with visual texts with blind students. In developing the intervention project aimed to elaborate didactic and pedagogical proposal that provides the teacher knowledge about the description-interpretation of the images to the blind student, using the Visual Design Grammar articulated audio description. Therefore, we observed and experienced space and everyday subjects partners (blind students in regular schools and their teachers); which identified multimodal texts circulated in the classroom, and the support they are found. It also observed the didactic proposal of teachers who worked with blind students, and analyzed their practice view the student with visual disabilities and students without such problems. Methodologically, in a qualitative approach, field research was conducted, using participatory observation instruments, questionnaires and interviews. Through interventions were performed by didactic sequences based on technical standards of audio description to highlight the image read mode practiced by the subjects. In sequences, comic strips worked, advertising and charge, with audio readings described by teachers and students under the supervision of researcher teacher. The theoretical framework lies in the field of Multiliteracies, the Multimodality, Social Semiotics. Data were collected in two schools in the State Network and the Municipal Network in Primary Education II, 7 and Year 9 ° Year. Search attended three students with visual impairments and their teachers, with involvement of the respective classes in the blind students were studying. In the field of activity was detected the presence of multimodal texts in textbooks used by students, but it was found that such texts are used as a pretext to teach grammar. It was also found that teachers have no ability to work with visual texts, nor concern to bring the blind student to understand the text images. The most frequent genera were: comic strips, cartoons, advertisements, newspaper articles. The responses of questionnaires given to teachers and students who participated in the audio description of classes, difficulties were observed to read and interpret certain images both by students with normal vision and as the blind, which led to conclude that only the audio description was little to allow blind students to interpret an image. Therefore, it was designed as didactic proposal for teaching and learning to read images, didactic sequence, are used in the technical standards of audio description now allied to procedures for examining proposals by images of Design Visual Grammar, contemplating the understanding of symbolic meanings, ideological and social changes that are implied in multimodal texts. The challenge for a next step is to work this perspective with teachers.

Keywords: Multimodal; Audio description, design Visual Grammar

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAP – DV – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

DV – Deficiente Visual

GDV – Gramática do Design Visual

GSF – Gramática Sistêmico Funcional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NURC – Projeto de Norma Linguística Urbana Culta

PCN – Parâmetros Curriculares da Educação Nacional

PI – Participante Interativo

PR – Participante Representativo

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

TA – Tecnologias Assistivas

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Dinâmica - Escola Neusa Maria Souza dos Santos	100
Imagem 02 – Audiodescrição Escola Neusa Maria Souza dos Santos	101
Imagem 03 – Dinâmica da Intervenção Colégio Estadual Colomba Dalto	102
Imagem 04 – Audiodescrição Colégio Estadual Colomba Dalto.....	103
Imagem 05 – Produção dos Alunos	104
Imagem 06 – Dinâmica – Participação da Professora “C” - Instituto de Educação Gastão Guimarães.....	106
Imagem 07 – Audiodescrição em Sala de Aula	107
Imagem 08 - Produção das Propagandas – Professora “C”	108
Imagem 09 – Dinâmica: Professora “D”	110
Imagem 10 – Produção: Professora “D”	111

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Imagem para Leitura da Audiodescrição	96
Ilustração 02 – Charge	130
Ilustração 03 – Tirinha	133
Ilustração 04 – Propaganda	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Comparativo: Perfil do Professor.....	84
Quadro 02 – Comparativo da Gramática Sistemico Funcional e Gramática do Design Visual.....	125
Quadro 03 - Pontos de Diferença da GDV e Audiodescrição.....	130
Quadro 04 – Proposta para Leitura de Imagens com a GDV e Audiodescrição....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Órgão do sentido.....	113
Gráfico 02 – Compreensão sobre as dificuldades da enfrentadas pelo DV.....	114
Gráfico 03 – Sensação no Momento que Estava Vendado.....	115
Gráfico 04 – Leitura de Imagens na Sala de Aula.....	115
Gráfico 05 – Importância da Audiodescrição.....	116
Gráfico 06 – A Audiodescrição nas Aulas de Língua Portuguesa.....	116

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DE CONHECIMENTOS	21
2 ROTINAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS: OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA	27
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
2.1.1 Sujeitos da Pesquisa	29
2.2 COLETA DE DADOS	29
2.2.1 Caracterização do Contexto Escolar	30
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES	34
2.3.1 Observações – Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos – Coração de Maria – Ba. Turno Vespertino 7º Ano – Professora A – Aluno 1	34
2.3.2 – Observações - Escola Estadual Colomba Dalto – Coração de Maria – Ba. Turno Vespertino 7º Ano, Professora B – Aluna 2	43
2.3.3 Observações – Instituto de Educação Gastão Guimarães – Feira de Santana – Ba. Turno Matutino 9º Ano, Professoras C e D – Aluno 3	54
2.3.3.1 Observações - Professora C – Aluno 03	55
2.3.3.2 Observações -Professora D – Aluno 03	62
2.4 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	67
2.5 RETEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	70
2.5.1 Perspectivas do Aluno com Deficiência Visual diante do Ensino	70
2.5.2 Questionando os Professores: Abordagem e Concepções para o Ensino-Aprendizagem	74
2.5.2.1 Entrevista com a Professora A - Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos – Turno Vespertino 7º Ano	75
2.5.2.2 Entrevista com a Professora B - Colégio Estadual Colomba Dalto – 7º Ano – Turno Vespertino	76
2.5.2.3 Entrevista com a Professora C - Instituto de Educação Gastão Guimarães – 9º Ano B – Turno Matutino – Língua Portuguesa- Gramática	78
2.5.2.4 Entrevista com a Professora D - Instituto de Educação Gastão Guimarães – 9º Ano B – Turno Matutino – Língua Portuguesa- Redação	80

2.5.3 Análise das Entrevistas dos Professores: Comparação com as Observações	81
2.5.4 Conhecendo o Professor e suas Concepções de Ensino: Confronto com as Observações	83
3 CONSTRUINDO CONCEITOS PARA AUDIODESCREVER	89
4 CONHECIMENTOS PROPOSTOS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	98
4.1 ENSINANDO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	99
4.1.1 Escola Neusa Maria Souza dos Santos	99
4.1.2 Colégio Estadual Colomba Dalto	102
4.1.3 Instituto de Educação Gastão Guimarães	105
4.1.3.1 Sequência: Professora “C”	105
4.1.3.2 Sequência: Professora “D”	109
4.2 RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES COM AULAS UTILIZANDO A AUDIODESCRIÇÃO PARA LEITURA DAS IMAGENS	112
4.2.1 Considerações dos Alunos DVs	112
4.2.2 Resultados do Questionário dos Alunos	113
4.2.3 Questionários dos Professores	116
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUDIODESCRIÇÃO	118
5 CONHECENDO A SEMIÓTICA SOCIAL E A COMPOSIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	121
5.1 CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL PARA AUDIODESCRIÇÃO	128
5.1.1 Leitura Interpretativa da Imagem 01	130
5.1.2 Leitura Interpretativa da Imagem 02	133
5.1.3 Leitura Interpretativa da Imagem 03	136
5.2 DIANTE DOS NOVOS CONHECIMENTOS UMA NOVA SEQUÊNCIA	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	150

Apêndice 01 - Questionário Aluno 1	151
Apêndice 02- Questionário Aluno 2	152
Apêndice 03 - Questionário Aluno 3	153
Apêndice 04 - Questionário de Conhecimento sobre o Professor	154
APÊNDICE 05 – Sequências Didáticas Aplicadas nas Escolas	156
Apêndice 05 – A - Escola Neusa Maria Souza dos Santos	156
Apêndice 05 – B - Colégio Estadual Colomba Dalto	163
Apêndice 05 – C - Instituto de Educação Gastão Guimarães – Professor C	168
Apêndice 05 – D - Instituto de Educação Gastão Guimarães – Professor D	174
Apêndice 06 - Questionário das Sequências aluno DV	180
Apêndice 07 - Questionário das Sequências – Alunos da Turma	181
Apêndice 08 – Questionário Professor	182
Apêndice 09 – Sequência Didática: Nova Intervenção	183
Apêndice 09 – A - Nova Intervenção Professora A	183
Apêndice 09 – B - Nova Intervenção Professora B	195
ANEXOS	208
Anexo 01 – Requerimento para Observação Etnográfica – Escola Municipal Neusa Maria	209
Anexo 02 – Termo de Autorização para utilização de Imagens, Vídeo e Voz – Professor e Aluno	210
Anexo 03 – Atividade do Livro pág. 50	211
Anexo 04 – Texto A arte de ser feliz	212
Anexo 05 – Atividade	213
Anexo 06 – Atividade	214
Anexo 07 – Atividade	215
Anexo 08 – Atividade	216
Anexo 09 – Autorização Colégio Estadual Colomba Dalto	217
Anexo 10 – Atividade	218
Anexo 11 – Atividade	219
Anexo 12 – Atividade	220
Anexo 13 – Autorização Instituto de Educação Gastão Guimarães	221
Anexo 14 – Circuito Fechado (Produção do Aluno)	222
Anexo 15 – Atividade	223

Anexo 16 – Normas Técnicas para Audiodescrição	224
Anexo 17 – Planejamento Escola Municipal Neusa Maria de Souza	225
Anexo 18 – Planejamento Escola Estadual Colomba Dalto	231

APRESENTAÇÃO

Com os avanços tecnológicos e os novos meios de comunicação, as informações atingem a sociedade de forma tão rápida e continua que os textos vão sendo construídos através da utilização de diversos recursos semióticos, representados nas formas: escritas, narradas, ilustradas, didáticas e gestuais. Os quais fazem parte da linguagem verbal e não verbal que compõem os textos multimodais, em circulação, nos diversos ambientes sociais.

De acordo com minha experiência, junto aos alunos com deficiência visual, em observação a estes textos, que fazem parte do contexto escolar, percebi que esses alunos, nem sempre, têm acesso aos textos multimodais. Uma constatação que me conduziu à elaboração do presente memorial, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), abordando o tema: Uma perspectiva de trabalho didático com leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular.

Assim sendo, para a construção deste estudo, o primeiro passo seguido foi reconhecer que a escola, como espaço social de ensino-aprendizagem ao participar do processo de conhecimento, propiciado pelos novos recursos semióticos, deve se tornar uma fonte mediadora entre as representações simbólicas e as propostas didáticas elaboradas para favorecerem o multiletramento necessário à leitura e interpretação desses textos multimodais. O segundo passo foi compreender como os professores exploravam e apresentavam os textos multimodais, em sala de aula, questionamentos esses, que me levaram à identificação do problema, da minha pesquisa: De que maneira os professores da escola regular realizam a leitura dos textos multimodais, para que o aluno cego interprete e compreenda o conteúdo verbal e não verbal da imagem?

Na busca por respostas a esse questionamento, passei a analisar minha própria atuação, junto aos alunos cegos, durante as aulas, quando realizava a audiodescrição, seguindo as Normas Técnicas do Mecdaisy. Quando constatei que o modo de descrever as imagens não deixava claro o conteúdo do texto e havia lacunas para a interpretação, pois a leitura não fornecia subsídios que conduzissem o aluno a entender os textos imagéticos.

Devido a essa percepção, passei a compreender que as leituras dos textos multimodais exigem do leitor associação entre o que se conhece e a simbologia

ideológica implícita nos textos verbais e/ou não verbais, pois, para o aluno cego, essa interpretação depende do leitor (professor), o qual na sua atuação deve ler as imagens dos textos. Entretanto, ele não consegue orientar o aluno para chegar a uma interpretação compreensiva dos textos multimodais. Por isso, o foco deste estudo é o professor que, em sua atuação em sala de aula ao atender a proposta da Educação Inclusiva junto a aluno com deficiência visual na classe regular, tem a necessidade de realizar a leitura das imagens contidas no livro didático e precisa ter conhecimento de como favorecer o acesso a essa interpretação.

Neste caso, a justificativa desse estudo é a necessidade de realizar pesquisas sobre a importância do professor estar preparado para atender a demanda da educação inclusiva que implica em efetuar estudos sobre o tema e suas contribuições científicas para o desenvolvimento cognitivo das pessoas com necessidades especiais. A relevância social é por promover a inclusão de todos os alunos independentemente de suas dificuldades sociocognitivas e pessoal por contribuir com a minha prática educativa juntos aos alunos cegos. Partindo dessa ideia, o objetivo deste trabalho é elaborar uma proposta pedagógica que forneça ao professor conhecimentos sobre a descrição das imagens para o aluno cego, utilizando a Gramática do Design Visual articulada à audiodescrição.

A partir do objetivo geral, os objetivos específicos foram desenvolvidos para o aprofundamento do estudo e são estes: Observar o espaço e os atores da escola onde os alunos cegos frequentam, vivenciando o cotidiano desses alunos; Identificar quais os textos multimodais que circulam na sala de aula e o suporte em que são encontrados; Observar a proposta didática dos professores que atuam com os alunos cegos, na escola regular; Identificar as dificuldades do professor na leitura de textos multimodais para possibilitar o aluno cego a interpretar e compreender as imagens; Analisar a prática pedagógica dos professores, a partir das observações em sala de aula; Buscar conhecimentos que envolvem conceitos básicos para formação de alunos leitores proficientes; Apresentar aos professores da escola regular conhecimentos que possibilitem ao aluno cego interpretar as imagens.

Para desenvolver esses objetivos e encontrar resposta para o problema desta pesquisa, a metodologia empregada foi a pesquisa de campo, com observações nas aulas de Língua Portuguesa e Redação, durante período de 30/04/2014 a 14/07/2014, nos dias de segunda-feira (produção de texto com foco em redação) e quinta-feira (língua portuguesa com foco na gramática), na escola Estadual Instituto

de Educação Gastão Guimarães, 9º ano do Fundamental II, em Feira de Santana-BA, e sexta-feira na Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos e Colégio Estadual Colomba Dalto, ambas em Coração de Maria-BA e com turmas do 7º ano do Fundamental II.

A pesquisa foi constituída de diário de campo, no qual relato sobre o espaço e o cotidiano escolar do aluno cego e sua inclusão, as atividades desenvolvidas na sala de aula, a participação e a interação entre professor e aluno cego. Observei o desenvolvimento do trabalho pedagógico que contempla o ensino da leitura e a interpretação das imagens que circulam na sala de aula. Realizei entrevistas e apliquei questionários que serviram também como instrumentos para colher informações de quatro professores sobre as concepções de língua, suas práticas pedagógicas e a inclusão do aluno com deficiência visual no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, o objetivo é descritivo com abordagem qualitativa que contribuíram para a seleção e análise do estudo bibliográfico que ancora a elaboração da pesquisa de campo e as impressões colhidas nas observações, entrevistas e questionários. Para favorecer o desenvolvimento teórico da pesquisa, busquei o conhecimento e discussões sobre o tema, através das leituras dos autores: Koch e Elias (2013), que defendem os processos de leitura, as concepções de língua e a necessidade do sujeito interagir com o contexto para compreender os sentidos do texto; Solé (1998), que discorre sobre as estratégias de leitura e entende a leitura como meio de produzir conhecimento, deixando clara a ideia de que ler é construir novos significados ao conhecimento e deve ser realizada com prazer por parte do leitor.

Ainda sobre os teóricos utilizados, trouxe à baila Marcuschi (2008), que apresenta a ideia que os textos devem ser apresentados através dos gêneros textuais e observa que no texto são implícitos os sentidos sociais, culturais, ideológicos, históricos que fazem parte das atividades diárias dos alunos; Rojo (2009) e (2012) que relata sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula e sobre o multiletramento; Kress e van Leeuwen (2001) e (2006), autores da Gramática do Design Visual (GDV), que neste estudo contribuem diretamente para a leitura das imagens e suas representações simbólicas e ideológicas dentro do contexto social em que os alunos estão inseridos.

No decorrer do estudo, além dos temas relacionados à semiótica social, ao multiletramento, letramento visual e aos gêneros textuais, tornou-se necessário

mencionar sobre o processo de inclusão, as tecnologias assistivas e teorias da aprendizagem. Temas estes que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo e para transformar minhas concepções de língua, que, antes do Mestrado, as aulas eram focadas nas aulas no ensino da gramática, sem priorizar o texto como um gênero, onde a língua está presente. Logo, passei a entender que a língua é viva, está em constante movimento e faz parte do contexto social e cultural do aluno e não deve ser ensinada à margem dessa realidade.

No primeiro capítulo, apresento um relato sobre minha vivência como professora de Língua Portuguesa que atua no ensino da língua para alunos com deficiência visual. Exponho meus conhecimentos sobre a leitura de imagens efetuadas para o aluno cego e as transformações obtidas a partir do Mestrado, no qual tive contato com a leitura de teóricos que se referem sobre os textos multimodais e a necessidade do letramento visual para a interpretação das imagens.

No segundo capítulo, apresento o relato dos dados colhidos através do diário de campo, quando são descritas as observações que compõem a investigação do estudo. No relato da observação participativa mostro o contexto da sala de aula, a abordagem do professor, a participação do aluno cego nas aulas e sua interação com o professor e colegas. Além disso, envolvo teorias de autores que escrevem sobre a semiótica, o multiletramento, o letramento visual, a estrutura do texto multimodal e sua abordagem no livro didático, as concepções do professor no ensino da língua e as contribuições das teorias da aprendizagem para a construção de conceitos do aluno com deficiência visual.

Nos aspectos metodológicos, ainda compondo esse capítulo, as entrevistas e questionários com professores e alunos contribuem para dar suporte à pesquisa de campo. Por fim, uma proposta de intervenção que é constituída junto aos professores que têm na sala de aula do ensino regular alunos com deficiência visual.

No terceiro capítulo, a discussão gira em torno das Tecnologias Assistivas (TA), o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular, quando além de discorrer sobre a audiodescrição realizo uma leitura descritiva de imagem.

No quarto capítulo, faço referência à necessidade das aulas serem estruturadas através das sequências didáticas que fornecem autonomia ao professor na exploração dos temas abordados e envolvem os alunos na leitura, interpretação e produção dos conhecimentos adquiridos. Nesse capítulo, apresento as sequências

elaboradas para a intervenção em sala de aula, realizando uma análise sobre a aplicação e a participação dos três alunos cegos envolvidos na pesquisa.

No quinto capítulo, apresento a Gramática do Design Visual (GDV) e a Semiótica Social, quando faço uma leitura interpretativa de imagens utilizando as regras da GDV. Em seguida, realizo um diálogo comparativo entre a GDV e a audiodescrição para favorecer a leitura e interpretação do texto multimodal para alunos com deficiência visual.

Por fim, são apresentadas as conclusões que buscam contextualizar a necessidade do professor que atua no ensino regular e com alunos com deficiência visual e que precisam realizar a leitura de imagens para a compreensão das mensagens verbais e não verbais contidas nos textos multimodais.

1 UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DE CONHECIMENTOS

Início este relato com um breve histórico da minha vida acadêmica no ano 1996, quando fiz a graduação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, na Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. Durante o curso, a maioria das disciplinas oferecidas não me preparava para atuar como professora de Língua Portuguesa por não serem contextualizadas com a realidade escolar. Apoucas matérias voltadas para a metodologia do ensino da língua orientavam o ensino de forma tradicional, baseadas numa gramática normativa que não focavam numa concepção interacional que utiliza os gêneros textuais como meios de representação da língua e sua funcionalidade nas atividades humanas. Dessa forma, minhas aulas eram realizadas ensinando conteúdos gramaticais, pois acreditava que o aluno aprendia a Língua Portuguesa através da gramática.

Com a concepção de que a gramática era o eixo principal no ensino da língua, atuei na sala de aula utilizando textos de forma descontextualizada com o propósito de leitura, ensino de ortografia e gramática. Seguindo esse método iniciei como professora regente na sala de aula, após ser aprovada no concurso do Estado da Bahia e assumi o posto de professora licenciada em Língua Portuguesa na escola regular.

Durante minha atuação em sala de aula regular, senti que não conseguia satisfação no meu posto de trabalho, quando fui convidada, em 2006, a ingressar na equipe do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV), situado em Feira de Santana, pertencente à Rede Estadual de Ensino e mantém um convênio com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana. O objetivo da unidade é prestar serviços de apoio e atendimento pedagógico aos alunos cegos e com baixa visão que participam da escola regular, pessoas adultas e crianças que sofreram perda total ou parcial da visão que buscam o apoio do centro para adquirirem conhecimentos didático-pedagógicos contribuindo com a ressocialização para a autonomia.

Para trabalhar no CAP-DV precisei aprender como trabalhar com os alunos cegos, reconhecendo as diferenças entre os graus de cegueira e aprendendo conceitos e estruturas do Braille. Porém, no ensino junto a alunos cegos, foi preciso ir em busca de conhecimentos me levaram a continuar minha formação, quando fiz especialização, em 2006, no curso de Psicopedagogia Clínica, Institucional e

Hospitalar. Em 2008, estudei Educação Especial na área de Deficiência Visual no Instituto Benjamin Constant e, em 2011, cursei Educação Especial e Inclusiva, com o objetivo de aprender a ensinar os alunos com Deficiência Visual.

No CAP-DV, nas aulas de Língua Portuguesa, proporciono ao aluno o apoio pedagógico através da leitura e escrita do Braille e materiais que são adaptados para alunos cegos e com baixa visão, proporcionando-lhes uma leitura de textos que são adequados as suas necessidades. Dessa maneira, promove-se a estimulação tátil através do toque em objetos e materiais concretos que criam subsídios para identificar o mundo que os cercam além de contribuir com sua formação para a vida.

Para realizar estas tarefas, entendi que os cursos de especialização não conseguiam favorecer a minha prática, principalmente em relação à leitura e interpretação de imagens. Então, passei a buscar a melhor forma de descrever as imagens, principalmente ao observar que a maioria dos textos dos livros didáticos trazidos pelos alunos da escola regular tinha imagens que não eram descritas pelos professores de forma adequada para conduzir o aluno a compreender, interpretar e reler os textos verbais e não verbais.

Além disso, minhas concepções de língua mantinham como posição, o ensino da língua como representação do pensamento, com foco no texto para o ensino da gramática, sem interpretação das imagens e do gênero do discurso que para Marcuschi (2008) é uma esfera da atividade humana que indica instâncias discursivas inseridas em um contexto específico.

Para atender o aluno DV e dar suporte à aprendizagem da Língua Portuguesa, o primeiro passo é compreender que o gênero do discurso relaciona-se aos sentidos e à oralidade que são promovidos pelos códigos linguísticos, formas, cores e gestos. Nesse caso, a inclusão escolar e a acessibilidade passam a ser permeados pela descrição das imagens que antes do Mestrado não fazia parte da minha prática. Por isso, compreendi que minha atuação não atendia a formação do aluno pensante, capaz de interpretar e interagir com o mundo.

Com essa demanda, a leitura de imagens que eu realizava utilizando a audiodescrição era com o objetivo de dar acessibilidade aos textos que circulavam na sala de aula regular sem conduzir o aluno a uma interpretação que o levasse a compreender o conteúdo do texto. Também percebi que essa leitura de imagens não favorecia o vínculo da imagem com o contexto social e ideológico das mensagens

verbais e não verbais, por isso, continuei minha busca por meios de favorecer a minha prática pedagógica.

No ano de 2013, conheci o programa de educação continuada do Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS) onde ingressei com o intuito de qualificação profissional e novos conhecimentos que favorecessem o ensino-aprendizagem junto aos alunos com deficiência visual. Nessa busca, quando comecei a estudar as diferentes abordagens pedagógicas de autores que discutem teorias relacionadas à Língua Portuguesa para favorecer o ensino-aprendizagem na sala de aula, passei a repensar minha prática pedagógica e procurar novos métodos de atuar junto aos meus alunos, buscando realizar ações que favorecessem o desenvolvimento sociocognitivo e os orientassem no caminho de novos conhecimentos.

No Mestrado, observei que os textos escritos ou orais envolviam interpretação e produção atreladas ao sentido ideológico e simbólico do texto dentro do gênero e, por isso, percebi que a audiodescrição por mim realizada não favorecia a interpretação e compreensão dos textos imagéticos devido a ser efetuada seguindo somente as Notas Técnicas do Mecdaisy nº 21/2012, que é instituída como método de leitura descritiva em livros digitais e estabelece critérios de descrição de imagens para pessoas com deficiência visual em diversos locais (teatros, cinema, internet, televisão, e outros meios de comunicação). São normas utilizadas para que sejam perpassadas as barreiras de comunicação e garantam o direito dos deficientes a compreenderem as imagens sem orientar para a compreensão dos sentidos ideológicos e simbólicos.

Apenas com a audiodescrição, percebi que não conseguia que os alunos interpretassem os símbolos contidos nas imagens devido a não favorecer a interpretação do aluno, não contemplar a subjetividade da imagem e não fornecer subsídios que conduzam o ouvinte a entender o valor simbólico e ideológico dos textos imagéticos. Mesmo com a insatisfação que inquietava as minhas intervenções, só no Mestrado que entendi ter um problema e então resolvi buscar respostas, investigando como o professor de Língua Portuguesa poderia ler os textos com imagem de forma a favorecer a compreensão e interpretação pelos alunos.

Com essa questão em pauta, observei que a leitura e interpretação de um texto com múltiplas modalidades de linguagens verbais e não verbais se

materializam através dos textos escritos, orais e imagéticos que compõem o texto multimodal. Dessa maneira, sua leitura envolve todo um processo de conhecimentos textuais, gramaticais, enciclopédicos e estruturais para conduzir o aluno a participar e atuar na construção da própria interpretação. Mas é preciso que o professor ative os conhecimentos prévios para os alunos associarem à imagem a proposta simbólica e ideológica implícita no texto.

Essas observações ficaram claras ao ler os textos de Rojo (2009, 2012), Solé (1998) e Koch (2011), quando compreendi que a leitura das imagens para o ensino da Língua Portuguesa depende do multiletramento e do letramento visual. Pois a interpretação do aluno é realizada de acordo com a forma como ele usa suas práticas de leitura para compreender o texto, do conhecimento a respeito do gênero desse texto e das suas experiências de mundo para que seja realizada a interpretação dos textos multimodais. Devido a essa constatação, ocorreram mudanças nas minhas concepções de língua.

Hoje, com o Mestrado, compreendo que o ensino da língua deve ser discursivo e explorar o conhecimento de mundo do aluno em todos os espaços socioculturais. Para ler e interpretar textos multimodais é preciso que sejam reconhecidos os símbolos representados nesses textos devido a serem produtores da linguagem verbal e não verbal. Já os textos multimodais com imagens, foco do meu estudo, passei a compreender que criam possibilidades para o leitor ter conhecimentos do mundo exterior através da leitura visual.

A leitura do texto multimodal para o cego não deve ser limitada pela ausência da visão, neste caso, a mediação do professor é para conduzir o aluno a elaborar hipóteses que são constituídas através da associação das ideias do texto aos conhecimentos de mundo que são adquiridos gradativamente através da exploração dos sentidos (tato, paladar, olfato e audição).

Segundo Pozo (2002), aprendizagem associativa se constrói e reconstrói quando a criança passa a interpretar o mundo, dando sentido aos processos de desenvolvimento e do conhecimento, que são atrelados às estruturas da consciência que dão significados a suas ações. Neste caso, o desenvolvimento sociocognitivo do aluno cego depende dos processos mentais e psicológicos que envolvem a percepção, atenção, memória e associação, com os quais adquirem conhecimentos para construção da consciência do espacial e simbólico. Na escola, esse

conhecimento é construído através da associação e interação com os colegas e os professores.

A interação depende da relação do sujeito com o objeto do discurso que encadeia o raciocínio e permite ao aluno expressar um ponto de vista sobre a realidade. Por fim, a definição e argumentação propiciadas pelos processos de percepção, atenção, memória e associação que determinam os processos mentais que conduzem o aluno a identificar a diferença dos objetos e promove a consciência crítica necessária à construção do conhecimento.

Tendo em vista que o processo de conhecimento segue estas etapas, entendo que, para o professor de Língua Portuguesa, sua prática e suas concepções de leitura contribuem para a construção do conhecimento do aluno, todavia alguns não conseguem elaborar atividades que estimulem os processos mentais e psicológicos que constroem a aprendizagem do aluno. Dessa forma, minha proposta pedagógica envolve os professores que buscam realizar a leitura de imagens para o aluno cego, a fim de promover a inclusão efetiva na sala de aula através do estudo, intervenções e produção.

Nas observações das aulas, os problemas relacionados à leitura e interpretação dos textos com imagens realizadas pelo educador favoreceram o desenvolvimento das minhas investigações. Nesse caso, os recortes obedeceram dois critérios: alunos cegos e cursando o Ensino Fundamental II em escola regular. Quanto aos professores participantes da pesquisa o recorte constituído foi: professor que leciona Língua Portuguesa ou Redação no Ensino Fundamental II, de escola regular e que tenha em sala de aula alunos com cegueira.

Desse modo, para aplicar os conhecimentos adquiridos no Mestrado fui a campo para desenvolver o tema do estudo e frequentei durante o período de 30 de abril a 17 de julho de 2014 nas segundas, quintas e sextas-feiras as salas de aula dos espaços educativos Instituto de Educação Gastão Guimarães, Escola Neusa Maria Souza dos Santos e Colégio Estadual Colomba Dalto. Realizando-se observações nas aulas de Língua Portuguesa para compreender como os educadores faziam a leitura de textos multimodais para os alunos cegos realizarem a interpretação de imagens.

Para realizar esta tarefa, o PROFLETRAS tornou-se a base formativa da minha atuação ao fornecer mudanças conceituais e estruturais que conduziram ao desenvolvimento de um estudo que envolve professores que compreendem o ensino

como uma forma de transformação necessária ao processo de inclusão dos alunos com deficiência visual ou que buscam mudanças em sua atuação pedagógica para reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

2 ROTINAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS: OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA

Neste capítulo, apresento os aspectos metodológicos para elaboração do estudo, bem como a natureza da pesquisa, contexto, a forma de coleta de dados, evidenciando as análises e resultados das observações etnográficas e de entrevistas realizadas com os alunos com deficiência visual e professores, além de questionários que foram elaborados a partir das observações nas aulas.

Durante as aulas de Língua Portuguesa no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV), detectei que a grande quantidade de textos, trazidos da escola regular pelos alunos cegos, possuíam imagens e eles não as compreendiam. Por isso, dependiam da mediação da leitura para interpretar essas imagens. Assim, os professores da escola regular não faziam leitura das imagens e, conseqüentemente, os alunos não as interpretavam. Diante disso, surgiu o problema do estudo: Como o professor da escola regular trabalha a leitura dos textos multimodais e qual é o processo de interpretação desses textos com alunos cegos?

Norteadada por esta inquietação, senti a necessidade de elucidar esta questão e contribuir para a elaboração de aulas que favoreciam o ensino-aprendizagem dos alunos cegos na escola regular. Para tanto, intervi junto ao professor, apresentando uma proposta de ensino-aprendizagem que auxiliasse no desenvolvimento das aulas com textos multimodais no intuito de proporcionar a leitura e interpretação desses textos.

Com isso, fui a campo e realizei o estudo com observações na sala de aula, buscando identificar como os professores de Língua Portuguesa das escolas públicas do ensino regular trabalham com textos imagéticos que fazem parte dos livros didáticos e como realizam a leitura para que os alunos com deficiência visual compreendam e interpretem esses textos.

Segundo Angrosino (2009), as observações contam com o pesquisador no ambiente estudado. Por isso, a pesquisa de cunho observacional ocorreu entre os meses de abril a julho de 2014, em dias alternados, seguindo o calendário escolar e os horários das aulas de Língua Portuguesa e Redação, nas instituições de ensino da Rede Municipal e Estadual. Essas classes foram escolhidas por possuírem alunos cegos atendidos no CAP-DV, instituição esta que recebe a nomenclatura de Fundação Jonathas Telles de Carvalho, situada a Av. Eduardo Fróes da Mota, nº 05, Bairro Santa Mônica, em Feira de Santana-BA.

O CAP-DV, como Instituição Especializada, é um órgão governamental que atende os requisitos da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, possuindo convênio com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana. A união desses órgãos contribui fornecendo mão de obra especializada (professores e colaboradores) e estrutura funcional, ficando a cargo do MEC – Ministério da Educação e Cultura a oferta de materiais didáticos e pedagógicos que auxiliam os profissionais da unidade a implantarem uma metodologia de ensino diferenciada e individual para cada aluno, dependendo das necessidades de intervenção.

As observações descritas abaixo são divididas por unidade escolar, correspondendo a cada aula observada para identificar a atuação da professora regente em seu trabalho pedagógico e inclusivo com os alunos cegos. Nas observações, foram identificadas as ações em sala de aula, assim, como a proposta pedagógica, metodológica e educacional aplicadas pelos respectivos educadores para atender a demanda do ensino-aprendizagem dos alunos de forma ampla que envolva também o processo de inclusão.

Nesta contextualização, busco apresentar argumentos teóricos que forneçam subsídios para explicar, concordar e discordar com os diversos momentos ocorridos na sala de aula das respectivas escolas. Apresento primeiro as aulas observadas na Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos, em seguida no Colégio Estadual Colomba Dalto, ambas em Coração de Maria-BA. A terceira escola observada é o Instituto de Educação Gastão Guimarães, localizado em Feira de Santana-BA, que contou com a participação de duas professoras que ensinaram o mesmo aluno em disciplinas que se completam (Língua Portuguesa com foco na Gramática e Leitura e Produção de Texto com foco em Redação).

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A interpretação e leitura dos textos multimodais com imagens realizadas pelo professor em sala de aula dependem da exploração dos conteúdos temáticos que favorecem a aquisição de conhecimentos para a associação do tema a imagem. Para o aluno DV, essa associação é realizada através da descrição das imagens e explanação do tema realizado pelo professor e o conhecimento de mundo do aluno cego.

No entanto, essa associação nem sempre é realizada. Por isso, ao perceber dificuldades de leitura e interpretação dos textos multimodais que circulam na sala de aula e entender que esses textos imagéticos contribuem para a compreensão do conhecimento sobre o contexto, a ideologia e a realidade sociocultural do aluno DV, tornou-se necessário um estudo sobre que foi elaborado após pesquisa de campo com levantamento de dados colhidos durante observações em sala de aula referente ao trabalho do professor no ensino da leitura dos textos multimodais e a forma como buscam favorecer a interpretação pelos alunos cegos.

Para contextualizar o estudo, a abordagem da pesquisa é qualitativa, na qual a sala de aula foi o campo da coleta, fornecendo dados junto a quatro professores do Ensino Fundamental II, em três escolas do ensino regular que têm alunos cegos que estudam no CAP-DV. Para conhecer o contexto da sala de aula segundo Angrosino (2009, p. 75): “O pesquisador faz observações durante breves períodos, possivelmente visando estabelecer o contexto para a entrevista [...]”.

Neste caso, durante os fatos vivenciados na sala de aula em relação à leitura de imagens realizadas pelos professores, foram surgindo questionamentos que foram sanados através das entrevistas junto aos alunos.

2.1.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos no estudo são professores de Língua Portuguesa e Redação pertencentes à Rede Estadual e Municipal do Ensino Regular, das cidades baianas de Feira de Santana e Coração de Maria, e seus alunos cegos, atendidos no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Feira de Santana-Ba.

2.2 COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados através de pesquisa observacional, durante a qual foi constituído um diário de campo que relata as atividades de sala de aula. No decorrer do percurso das observações, houve necessidade de identificar quais as dificuldades do aluno em compreender a atuação do professor de Língua Portuguesa para ler e conduzi-lo à interpretação dos textos multimodais.

Este estudo é de natureza qualitativa por trabalhar com o universo dos educadores que ensinam alunos cegos, buscando conhecer seus motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Além de apresentar a descrição do fenômeno, às impressões obtidas nas observações e interação no contexto da sala de aula, associados aos conhecimentos adquiridos nas bibliografias que discutem diretamente o assunto. Fundamentando-se a prática do educador que trabalha os textos multimodais em sala de aula e identificando qual a abordagem junto aos alunos cegos.

2.2.1 Caracterização do Contexto Escolar

Nesta primeira fase, inicio observando e descrevendo as características físicas, pedagógicas e técnicas da instituição. Os professores serão denominados por letras e os alunos por números. A primeira instituição caracterizada é a Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos, localizada no município de Coração de Maria-BA, na Rua Cecílio Batista, S/N, Bairro Centro.

Considerada escola de médio porte, com 520 alunos matriculados, possui sete salas de aula, espaço físico composto por: uma sala de leitura com um acervo pequeno, área de circulação ampla, área externa com uma horta construída e mantida pelos alunos, uma cantina, secretaria, seis banheiros (dois adaptados com corrimão para pessoas com deficiência), sala de vídeo com TV e DVD, sala de informática com três computadores, Data-show, rampa de acesso para pessoas com necessidades especiais. Funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Possui um corpo docente composto por vinte e dois professores, atuando na modalidade de Ensino Fundamental I e II. O corpo técnico-operacional é composto por: diretora, vice-diretora, coordenadora e oito funcionários de apoio na secretaria, cantina, portaria.

A turma observada é do 7º ano do Ensino Fundamental II, com 30 alunos, dos quais 18 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino (sendo 01 aluno DV), a faixa etária da turma está entre 12 e 21 anos, com orientação da educadora de Língua Portuguesa **Professora A**. Ela é residente na cidade, Licenciada em Letras Vernáculas, Pós-Graduada em Gramática e Gestão Escolar, atuante na profissão há trinta e três anos, na modalidade do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A

professora possui um bom relacionamento com os alunos e utiliza como material pedagógico o livro didático e textos impressos, também materiais didático-pedagógicos como filmes em DVD.

No plano de ensino, a professora segue o livro didático, elaborando planejamento conforme o conteúdo do livro para atender os pressupostos da educação básica em cada unidade utiliza como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e os conteúdos disciplinares condizentes com a série (Resolução FNDE, nº 10/2011). O material pedagógico do aluno cego é igual ao dos alunos videntes que são cedidos pelo governo municipal e não contempla o Braille ou textos em áudio.

A acessibilidade na escola é composta apenas por uma rampa na entrada do ambiente escolar e corrimão em dois banheiros, porém, as salas são amplas e arejadas, com ventiladores e janelas que contribuem com a iluminação e a ventilação. Para ampliar as possibilidades de aprendizagem, os materiais disponíveis ficam a cargo de vídeos que podem ser assistidos em sala específica e do material disponível na sala de leitura. As aulas observadas acontecem no turno vespertino, no horário das 13h00min às 13h50min, às sextas-feiras. É importante ressaltar que a escola não possui Projeto Político Pedagógico, contudo, atende à inclusão, ancorada na LDBEN/1996, que descreve sobre acessibilidade dos alunos com necessidade especiais no contexto da escola regular.

A segunda instituição observada é a Escola Estadual Colômba Dalto, também localizada no município de Coração de Maria-BA, na Rua Loteamento Amélia Amorim, S/N. Bairro Centro.

Esta escola é considerada de médio porte, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com 560 alunos, 17 salas de aulas, espaço físico composto por uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, área de circulação, rampa de acesso para deficientes, cantina, secretaria, banheiros, auditório com TV e DVD, Retroprojeter, Aparelho de Som, Data-show, laboratório de informática com 20 computadores, TV Pen Drive, aparelhos de som, máquinas de Xerox, impressora.

Possui um corpo docente composto por vinte e cinco professores atuando na modalidade de Ensino Fundamental II e Médio. O corpo técnico-operacional é composto por: diretora, vice-diretora, coordenadora e dezoito funcionários de apoio na secretaria, cantina, portaria.

A turma observada é do 7º ano do Fundamental II, com 39 alunos, dos quais 21 são do sexo feminino e 18 do sexo masculino (sendo 01 aluna DV). A faixa etária da turma está entre 13 e 20 anos, com orientação da educadora de Língua Portuguesa **Professora B**. Ela tem formação acadêmica em Licenciatura em Letras com Inglês com Pós-Graduação em Metodologia do Inglês e não residente na cidade. Atuante há oito anos na profissão, a professora possui um relacionamento cordial, porém sem afetividade, provocando um distanciamento com os alunos. Em relação à aluna cega, a professora não promove a inclusão, devido a sua dificuldade da mesma em planejar aulas com uma metodologia participativa que atenda a necessidade da aprendizagem dessa aluna.

Nesta problemática do ensino, percebi que não ocorre uma inclusão efetiva da aluna cega devido à falta de material adaptado e a metodologia de ensino ser baseada em aulas expositivas, com escrita no quadro sem o devido acompanhamento do aluno por parte do professor ou de um acompanhante. Os alunos utilizam como materiais pedagógicos somente os textos que são disponibilizados pela professora para serem xerocados por eles.

Como estratégias de ensino, não há material disponível para as atividades da aluna cega e as avaliações são orais. As aulas observadas acontecem no turno vespertino, no horário de 14h00min às 14h50min, às sextas-feiras.

O Projeto Político Pedagógico encontra-se em construção cujo princípio, de acordo com a direção, é implantar e organizar as concepções da educação, os pressupostos da educação inclusiva e a descrição sobre acessibilidade dos alunos com necessidade educacionais especiais.

O terceiro espaço caracterizado é o Instituto de Educação Gastão Guimarães, escola estadual de porte especial, situada em Feira de Santana-BA, na Avenida Sampaio, S/N, Centro, possuindo 28 salas de aula, espaço físico composto por quadra poliesportiva, biblioteca, sala de leitura, área de circulação, sala de informática, 15 Data-shows, TV Pen Drive, DVD, TV, computadores, cantina, secretaria, banheiros adaptados para o acesso e uso de pessoas com Necessidades Especiais, pátio externo de grande proporção, dois pavimentos, laboratório de ciências, auditório, sala multifuncional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A unidade possui 2100 alunos, funcionando no turno matutino e vespertino. Com relação à acessibilidade há pista tátil, rampa e banheiros adaptados.

Possui um corpo docente composto por oitenta professores atuando na modalidade de ensino Fundamental II, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O corpo técnico-operacional é composto por: diretora, vice-diretora, secretária, 20 funcionários de apoio na secretaria, cantina, portaria.

A turma observada é do 9º ano do Fundamental II, com 35 alunos, dos quais 24 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária da turma está entre 14 a 20 anos. As observações ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa e Redação. A disciplina de Língua Portuguesa tem como docente a **Professora C**, com formação em Letras Vernáculas, possuindo bom relacionamento com o aluno DV.

O material pedagógico adotado é o livro didático, além de textos impressos e outros materiais como: jornais, revistas, histórias em quadrinhos, propagandas publicitárias, jornais e textos de internet. Com relação ao aluno cego, a professora promove a inclusão questionando o aluno, estimulando sua participação e contando com uma colaboradora com formação em LIBRAS, porém, atua descrevendo e ditando os diversos conteúdos disciplinares. As aulas observadas ocorreram no turno matutino, nos horários de 07h20min às 08h10min, nas quintas-feiras.

As observações nas aulas de Redação ocorreram entre 07h20min às 09h00min, às segundas-feiras, sendo as aulas orientadas pela **Professora D**, que tem formação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa com Inglês e atua em sala de aula há 23 anos, na modalidade de ensino Fundamental II e Médio. Nas estratégias de ensino, a educadora utiliza diversos materiais pedagógicos entre os quais: jornais, revistas, textos, etc, criando uma proposta de reescrita que favorece o desenvolvimento da aprendizagem. Porém com relação ao aluno cego, não descreve os textos imagéticos nem o que escreve no quadro de giz deixando a cargo da professora acompanhante a leitura dos conteúdos.

No plano de ensino, as professoras fazem o uso do planejamento seguindo o índice do livro didático, separado por unidades e atendendo aos pressupostos da educação básica. Utilizam como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e os conteúdos disciplinares condizentes com a série.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado no ano de 2005 e descreve sobre a realidade da clientela da escola que provém de diversos bairros por ser central. Com relação à inclusão, o PPP não descreve essas condições, porém, a escola tem salas de recursos multifuncionais, tradutor e interprete de libras, acessibilidade em diversas dependências da escola, incluindo nos banheiros, porta

de entrada e área de circulação. Com relação ao cego, há a inclusão, devido ao fato de ter equipamento (Máquina Perkins¹) e materiais didáticos para ler em Braille, mas não oferece um profissional com formação em Braille para acompanhar o aluno, ficando a cargo de um dos professores de LIBRAS.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

2.3.1 Observações – Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos – Coração de Maria-BA, Turno Vespertino 7º Ano – Professora A – Aluno 1

Data – 30/04/2014 – Sexta-Feira – Horário de 13h10min às 14h00min – 1ª Observação

No primeiro momento, cheguei à escola e apresentei-me à direção, vice-diretora e coordenadora, descrevendo as intenções do estudo e suas implicações para o ensino aprendizagem do aluno cego no ambiente escolar. A coordenadora apresentou o espaço escolar e senti receptividade por parte da equipe em relação a minha presença e as intenções do projeto, pois acreditam na necessidade de orientação para o trabalho pedagógico com o deficiente visual.

No intervalo entre as aulas, fui apresentada aos professores das várias disciplinas, incluindo a de Língua Portuguesa que foi receptiva e aceitou a minha participação na sala de aula. Expliquei para a professora que sua turma foi escolhida por ter um aluno cego, passando a ser aqui denominado como “Aluno 01”, que frequenta o CAP-DV para atendimento pedagógico. Sendo, inclusive, atendido por mim, nas aulas de Língua Portuguesa. Apresentei-lhe a ideia do meu trabalho e quais seriam as minhas possíveis contribuições na sala de aula.

Assim, ficou acertado que as observações aconteceriam durante as aulas do 7º ano turma C, no turno vespertino. A escola utiliza o livro didático de Língua Portuguesa dos autores: William Roberto Cereja e Tereza Cochar, Ed. Saraiva, São Paulo, ano 2012.

¹ Uma máquina semelhante à de datilografia com o teclado adaptado para a escrita Braille.

Nesta primeira visita, não houve observação na sala de aula, apenas apresentação ao corpo diretivo da escola e professores onde recolhi as autorizações necessárias para a realização das pesquisas junto à direção e a professora regente (cf. Anexos 01 e 02), ficando acordado que logo retornaria para iniciar o trabalho de pesquisa propriamente dito. Nesta oportunidade, visitei o aluno cego quando foi percebido o bom relacionamento entre ele com os colegas e a equipe escolar.

Data – 09/05/2014 – Sexta-Feira – Horário de 13h10min às 14h00min – 2ª Observação

Chegando à escola, fui até a direção em busca da professora regente e a aguardei para iniciar as observações na aula de Língua Português. Em virtude da maioria dos alunos residirem na zona rural, a aula iniciou com atraso.

Na sala de aula, localizei o aluno e sentei-me a uma distância que pudesse observar a aula e a participação desse aluno. A professora iniciou a aula com a chamada, em seguida, solicitou aos alunos que efetuassem a correção de uma atividade do livro didático de Língua Portuguesa (p. 50, Anexo 03) que possuía um texto do gênero tirinha. A atividade era sobre verbos no tempo subjetivo e a professora já havia abordado o assunto na aula anterior.

Durante a aula, observei que a professora realizava as atividades de forma a atender o conteúdo, seguindo o roteiro de atividades composto no índice do livro didático, que não é adaptado para a realidade do contexto escolar. De acordo Mendonça (2006), na sala de aula, o professor se apropria de diferentes propostas teórico-metodológicas para a elaboração da prática cotidiana. Porém, para dar funcionalidade aos conteúdos propostos nos livros didáticos, é preciso realizar o planejamento pedagógico para atender uma proposta de ensino-aprendizagem que favoreça o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos e promover o letramento.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento é um conjunto de práticas de uso da leitura e escrita em atividades sociais que conduz o leitor a seleção, antecipação, inferências e verificação, sem os quais não é possível adquirir as habilidades que induzam ao processo de conhecimentos necessários ao domínio da leitura e escrita.

Com a ideia de letramento como uma prática social, o papel da escola é promover a significação e a apropriação das informações vinculadas a um contexto

e as experiências que se apresentam diariamente em todos os espaços de circulação sociocultural do aluno.

Essa construção ocorre com a participação integral do aluno nas diversas atividades propostas dentro e fora da sala de aula, sendo essencial que as atividades sejam contextualizadas. Contudo, nesta observação, a participação do aluno DV foi apenas de forma oral, sem a realização da atividade escrita. Neste caso, observo que na formação dos alunos devem ser analisadas a aprendizagem em relação ao domínio da escrita e da fala, neste caso, quando o aluno participa apenas respondendo oralmente as atividades não há como o professor avaliar totalmente o processo de formação da aprendizagem.

Outro fato é que os textos multimodais com imagem dependem do letramento visual e como o aluno DV não realizou a atividade escrita e a professora não fez a leitura da imagem não houve o processo de multiletramento. Por isso, nas atividades do livro didático que contem texto multimodal com imagem, para serem interpretadas é preciso conhecer o gênero e sua estrutura para favorecer a interpretação do conteúdo.

Segundo Dionísio (2011), é frequente a presença dos gêneros textuais nas atividades escolares, por isso, é importante para o professor saber como explorar este recurso e ter a consciência que estas aulas podem prender a atenção do aluno, por exigir do leitor a busca por informações complementares associadas aos diversos aspectos sociais, técnicos e cognitivos. Pois os textos multimodais são compostos de ações, gêneros orais e escritos, letramento visual e interação entre o leitor e o texto para estreitar as relações com o discurso.

No caso do aluno cego, esta atividade depende da exploração do tema e da audiodescrição para que possa associar o conteúdo descrito aos seus conhecimentos prévios. Porque, de acordo com Rojo (2009), a leitura depende dos procedimentos e capacidades perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais e das situações e objetivos definidos, a fim de que o texto seja interpretado.

Assim sendo, notei que não ocorreu a audiodescrição para a leitura e interpretação do texto imagético, dificultando, assim, a compreensão do aluno DV, pois o livro didático não é transcrito em Braille e a imagem não foi audiodescrita pela professora. Isso desfavorece a aprendizagem devido ao aluno não realizar a associação da leitura com os conhecimentos prévios e reduzir a possibilidade de interpretação do conteúdo das imagens.

Dessa maneira, o acesso aos textos multimodais pelo aluno DV depende das estratégias criadas para a compreensão do gênero oral instituído através da audiodescrição. Sob esta égide, Marcuschi (2008) considera os gêneros como entidades empíricas em situações comunicativas e são formas textuais escritas e orais que são encontradas nas composições históricas e sociais onde estão situadas. Diante desta definição, a audiodescrição pode ser considerada como um gênero textual que assume o formato comunicativo dentro de um contexto que promove acessibilidade a pessoa com deficiência visual.

Contudo, durante a aula o texto foi utilizado apenas como pretexto para o ensino e conjugação do verbo, pois à professora em momento algum explorou o gênero textual e suas características. A partir disso, indaguei ao aluno DV, através de questionário (cf. Apêndice 01), se ele compreendeu o conteúdo do texto imagético e o gênero do texto. O aluno respondeu de forma negativa. Mesmo negando ter compreendido a mensagem do texto multimodal, o aluno participou da aula e respondeu algumas questões sobre o assunto verbo com respostas orais, mas não de forma a emitir respostas corretas e acompanhando as respostas dos colegas.

O aluno DV, ao responder as atividades de forma oral, participa das aulas, porém, Marcuschi (2008) explica que para compreender o conteúdo do texto multimodal é relevante que o aluno aprenda a localizar as informações do texto, entender o sentido da palavra, a informação implícita, identificar o tema, distinguir um fato da opinião, conhecer o suporte que veicula o texto, o gênero textual e sua finalidade, ter conhecimento sobre a coerência e coesão para então estabelecer as relações entre as diversas partes do texto. Para realizar estas tarefas, aluno DV precisa ter contato com o texto escrito através do Braille e de explicações precisas sobre a estrutura do texto, que são relevantes para conduzi-lo a compreensão.

Mesmo a professora não discutindo o conteúdo da imagem, e nem explorando o gênero textual, a correção da atividade foi efetuada e, em seguida, entregou-se um poema impresso de Cecília Meireles: "A Arte de Ser Feliz" (cf. Anexo 04). Ela solicitou aos alunos que o lessem. Nessa atividade, o aluno DV sentou-se ao lado do colega que realizou a leitura do texto para ele.

Observei que a professora ao não realizar a leitura para o aluno DV não atende os princípios da inclusão que implica na apropriação do saber para favorecer

a aquisição de habilidades e promover a participação do aluno em ações que envolvem o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e locomotor (BRASIL, 2005).

Após a leitura do poema, a professora pediu que os alunos escrevessem um texto em homenagem ao Dia das Mães, tarefa não cumprida pelo aluno cego, por não ter em mãos a reglete e a punção², materiais indispensáveis para a escrita do aluno DV, o que dificultou a participação do aluno na aula. Neste caso, é necessário exigir do aluno seu material específico para realizar suas tarefas e o professor disponibilizar tempo suficiente para o uso desse material.

Na aula, observa-se a falta de interesse do aluno nas atividades. Ao questioná-lo, ele respondeu que não gostava da forma do ensino da língua. Diante dessa resposta, ficou claro que a metodologia aplicada pela professora ao ensinar conteúdos gramaticais, sem funcionalidade, apenas priorizando conceitos metalinguísticos, não desperta no aluno o uso prático discursivo da língua como meio de adquirir competência linguística para aplicá-la nas suas práticas sociais. Além de não haver a apresentação do gênero textual, discussão temática sobre o tema da tirinha e as representações simbólicas e ideológicas das imagens.

Data – 16/05/2014 – Sexta-Feira – Horário de 13h10min às 14h00min – 3ª
Observação

Nesta aula, a professora deu continuidade à prática pedagógica de explorar os conteúdos das aulas com foco no ensino gramatical abordando o assunto Advérbio. Antes de explicar o assunto, a professora corrigiu uma atividade do livro, que foi realizada pelo aluno DV junto com um colega de classe, tendo o mesmo participado da correção, respondendo as questões oralmente.

Percebi que o aluno continua com resistência para usar a reglete, alegando ser cansativo e provocar impaciência. Nesse caso, a professora tentou incentivar o uso do material pedindo ao aluno que mesmo não conseguindo escrever em tempo hábil não deixe de realizar as tarefas.

É essencial que o educador busque informações sobre a adaptação curricular das atividades que envolvam o aluno DV para que a ação pedagógica corresponda adequadamente ao que se pretende, observando e corrigindo os erros de acordo a

² Punção e Reglete – Conjunto matricial de perfurador e régua que contém as células Braille dispostas em toda sua extensão é um equipamento que permite à escrita e leitura da pessoa cega.

necessidade de cada educando especial, pois a prática pedagógica da educação inclusiva é coletiva e deve atender de forma dinâmica e flexível às necessidades dos alunos. Por isso, são recomendações da educação inclusiva implantar mudanças no contexto escolar, com conteúdos significativos e funcionais para contribuir com a formação do educando (BRASIL, 2005).

Na escola inclusiva, as atividades para os alunos com deficiência visual devem ser transcritas em Braille, havendo uma sala de recursos, um professor orientador e disponibilidade de recursos físicos e didáticos que possibilitem a locomoção e desenvolvimento cognitivo do aluno DV. Além da necessidade de organização e estrutura pedagógica para atender esse aluno, por isso, a escola e as atividades propostas não contemplam a formação do aluno DV.

Dando continuidade às observações, nesta aula foi corrigida uma atividade do livro didático de Língua Portuguesa (na página 58) que contém um texto multimodal (Anexo 05). O texto foi explorado para iniciar o assunto sobre Advérbio. A professora leu o texto, mas não descreveu a imagem para o aluno cego, sendo descrita pelo colega de sala.

A professora corrigiu a atividade lendo as perguntas e solicitando que alguns alunos dessem respostas relacionadas à interpretação textual, sem explorar o conteúdo da imagem e conduzir o aluno cego à interpretação, além de não explorar o gênero tirinha com suas características, apenas utilizando o texto para iniciar o assunto sobre Advérbios. Para Marcuschi (2011), os gêneros textuais e seus aspectos linguísticos e sociais demonstram a própria organização da sociedade, pois envolvem atividades enunciativas, intenções e outros aspectos relacionados às atividades humanas.

Desse modo, para o aluno cego, nas aulas, a interpretação de um texto deve ser estruturada através da exploração do gênero, da linguagem verbal e não verbal que o compõem para então ser ativado o conhecimento prévio e a vivência sociocognitiva do aluno. Com esta ideia, o educador inclusivo busca ampliar seus conhecimentos metodológicos e reestruturar suas concepções de ensino para realizar um trabalho pedagógico que contribua com a interpretação da leitura e escrita de textos multimodais, pois o aluno com cegueira depende da abordagem do educador e dos próprios conhecimentos prévios para dar sentido à interpretação do texto.

Nesse caso, a professora, mesmo tentando incluir o aluno fazendo com que ele participasse da aula, não conseguiu realizar a leitura e descrição das imagens, porque a forma de explorar o texto não favorece a compreensão, pois desconsidera sua funcionalidade e o contexto que favorece interpretação. Neste caso, essa abordagem do professor contradiz a ideia defendida por Marcuschi (2008) que entende ser relevante o papel da gramática para favorecer o desenvolvimento sociocognitivo, desde que seja ressaltada a atuação comunicativa entre o leitor e o enunciado para a apropriação da consciência gramatical da língua.

Quando o professor consegue explorar o texto favorece a memorização, associação, tato e audiodescrição que são meios de efetuar a aprendizagem e dar subsídios ao aluno DV para que ele compreenda o conteúdo da aula. Segundo Motta e Romeu Filho (2010), a audiodescrição é um recurso indispensável de acessibilidade e aprendizagem para as pessoas com deficiência visual nos diversos contextos sociais, torna-se uma prática que depende da leitura imparcial durante a descrição para deixar a interpretação a cargo do DV.

Logo, nesta aula as explicações focadas nos conteúdos gramaticais não contribuíram para conduzir o aluno a compreender as imagens contidas na tirinha e os sentidos simbólicos implícitos no texto.

Data – 23/05/2014 – Sexta-Feira – Horário de 13h10min às 14h00min – 4ª
Observação

Mantendo a rotina da aula, a professora iniciou com a chamada e, em seguida, corrigiu as atividades do livro de Português Linguagens de Cereja e Cochar, nas páginas 59, 60 e 61. As atividades referiam-se à interpretação de um artigo jornalístico, sobre ficção científica e a viagem à lua (cf. Anexo 06). O artigo possui uma imagem que não foi descrita pela professora. A importância da descrição dessa imagem para o aluno DV seria para ampliar seu poder de interpretação, pois a descrição da imagem orienta a compreensão e a representação simbólica do texto. Para Plaza (2013), na leitura para interpretação é preciso procurar os sentidos simbólicos, neste caso a mente interpreta as características do objeto que são descritos com um objetivo.

O texto multimodal é uma imagem de um foguete decolando de uma base de lançamento. O exercício foi corrigido oralmente e as respostas escritas no quadro

branco. O aluno DV fez esta atividade que era um questionário que foi respondido em casa com a escrita Braille e na correção, quando solicitado pela professora, ele deu sua resposta. À medida que corrigia a atividade explicava o assunto gramatical sobre Advérbios.

Notei que a professora continuava sem explorar o texto não verbal existente na imagem, focando apenas no conteúdo escrito. Desta forma, sem a interpretação e associação do texto escrito, a imagem torna-se sem funcionalidade. Assim, compreendo quando Solé (1998) explica que a leitura do conteúdo de um texto é para promover a compreensão da linguagem para que o leitor associa o texto a conhecimentos prévios e instrumentaliza a decodificação que envolve os processos de previsão e inferência. Por isso, a leitura de um texto envolve: objetivos, ideias e experiência.

Assim sendo, a aprendizagem do aluno DV depende da leitura dos conteúdos verbais e não verbais que lhe é apresentado, não podendo ocorrer à apresentação de um texto sem que ocorra a leitura de todo o conteúdo, sejam símbolos, conteúdos gráficos ou imagens.

Data – 30/05/2014 – Sexta-Feira – Horário de 13h10min às 14h00min – 5ª
Observação

Não houve aula, em função do não comparecimento da professora.

Data – 18/07/2014 – Sexta-Feira – Horário de 13h10min às 14h00min – 6ª
Observação

No período de junho e início de julho, a ocorrência de acontecimentos (férias, festas juninas e copa do mundo) inviabilizou as observações entre os dias 30/05 a 17/07. A escola só retornou as atividades no dia 18 de julho quando finalizei as observações e, posteriormente, retomarei com as intervenções.

A aula foi iniciada com a rotina da chamada, em seguida a professora pediu aos alunos que lessem o texto: “Palavra: Porta de Aventura” (p. 92, cf. Anexo 07). Esse texto é multimodal por apresentar linguagem verbal e não verbal representada por uma pintura de Norma Rockwell, com o título “E todo garoto pode ser Aladim (1920)”. No momento da realização da atividade de interpretação, como a professora

não explorou o gênero e não fez a audiodescrição da imagem não houve compreensão, fato que, prejudicou o aluno na resolução do exercício.

Quando foi questionado sobre a atividade, este respondeu baseado no que ouvia da descrição dos colegas. Neste caso, a professora não explorou a importância da leitura imagética para o entendimento do tema, apenas corrigiu a atividade de interpretação, pedindo respostas de alguns alunos sem fazer uma leitura compartilhada.

Para o aluno cego, essa interação proposta pelos textos multimodais, envolve todo um processo de preparo e intervenções para a aquisição de conhecimentos prévios que favoreçam a interpretação e compreensão das ideias expostas nos textos. Assim, o professor deve se preparar para abraçar novas práticas de ensino e entender o multiletramento como forma de construção do conhecimento, onde o ensino-aprendizagem é constante e interativo. Por isso, durante a aula, o aluno DV não compreendeu a imagem pela falta de conhecimentos prévios que o conduziria a interpretação e resposta da atividade.

Vale ressaltar que nem sempre é possível que o educador faça a leitura de textos multimodais imagéticos para o aluno DV em virtude do despreparo em fazer descrição de imagens. Portanto, trabalhar a linguagem não verbal com esse aluno ainda enfrenta muitos desafios na escola regular, devido à falta de profissionais preparados e recursos didático/tecnológicos que instrumentalizam a prática pedagógica, já que não têm como conduzir os alunos a explorarem de maneira tátil situações não concretas.

Na inclusão, o professor deve estar disposto a pesquisar, aprender e conhecer como realizar uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem do aluno. Com esta ideia, observo que nas atividades que envolvem interpretação é preciso que a professora esteja consciente de sua prática. Quando a professora leu a tirinha do livro na página 89 (Anexo 08) para trabalhar o assunto gramatical de Encontros Vocálicos: Ditongo, Tritongo e Hiato, e não fez a leitura descritiva da imagem, nem explicou as características do gênero textual, percebi a falta de conhecimento para trabalhar com os textos multimodais de forma a explorá-los, sendo que, mais uma vez, o texto é utilizado para trabalhar gramática sem exploração da interpretação das imagens.

Segundo Rojo (2013), a escola precisa ensinar aos alunos novas formas de competências, construindo a interação a variedade de linguagens e o discurso, ao

invés de focar as aulas no ensino da gramática como meio de favorecer a aprendizagem.

Nesse caso, Solé (1988) entende que a leitura e a interpretação de um texto são cheias de significados, pois as finalidades são amplas e devem ser pautadas em objetivos para a realização de uma atividade que são processos que exigem compreensão e habilidades para a decodificação e inferência que são associadas às vivências pessoais e cognitivas.

Para essa leitura, é necessário o letramento visual, sonoro e escrito, que faz parte da realidade dos alunos e são constantemente encontradas no livro didático em diferentes composições dos diversos gêneros que recorrem à linguagem visual para representa as transformações no mundo. Referente a isso, segundo Dionísio (2011), é necessário o letramento visual para captar os sentidos das mensagens contidas nos textos multimodais, pois essa leitura depende da interpretação.

Para o aluno DV, o letramento visual é possibilitado pela descrição da imagem e são atividades que exigem habilidades adquiridas de forma gradativa através da associação aos conhecimentos prévios. Contudo, na sala de aula, se o professor não realiza inferências que contribuem para a decodificação e associação dos símbolos o aluno não processa e associa os textos ou imagens aos conhecimentos prévios.

2.3.2 – Observações - Escola Estadual Colomba Dalto – Coração de Maria-BA.
Turno Vespertino 7º Ano, Professora B – Aluna 2

Data – 30/04/2014 – Quarta-Feira – Horário 15h35min às 17h30min – 1ª Observação

Os primeiros passos dados em direção à elaboração da pesquisa de campo, nesta instituição, consistem nas observações no ambiente escolar que foram efetuadas após apresentação a direção da escola e a professora de Língua Portuguesa **Professora B**. Apresentei a proposta da minha pesquisa, requerendo-lhes as autorizações que foram devidamente assinadas (cf. Anexos 09). Com relação ao aluno, a autorização foi recolhida após a direção convidar o responsável para assinatura (Anexo 02).

Em seguida, visitei o espaço físico da escola, sendo apresentada aos professores e funcionários. A escola é de médio porte, com uma grande área externa, localizada próximo ao centro da cidade. Verifiquei também que os alunos são de baixa renda e a maioria mora na zona rural.

Em conversa informal, a professora descreve a turma e as dificuldades de se relacionar com a aluna DV, por não saber como lidar com as dificuldades relacionadas à cegueira e as atividades dependerem de uma abordagem diferenciada. Como resultado, falta interação entre ela e a aluna. Neste caso, explica que a aluna se recusa a realizar as atividades, criando uma distância entre professor/aluno/aprendizagem.

Para Pozo (2002), a aprendizagem depende da mediação professor/aluno. Para isso, o educador procura conhecer as limitações individuais de cada aluno e respeita suas particularidades, promovendo a integração do aluno ao grupo para estimular e suprir as dificuldades de aprendizagem. Conseqüentemente, estruturam-se relações afetivas de companheirismo e aprendizagem conjuntas, associadas a objetos que estimulam suas competências e capacidades que constroem o conhecimento.

Neste caso, uma das dificuldades da professora em relação à aluna DV se dá pelo fato de ela não residir na cidade e não fazer parte da comunidade escolar, desconhecendo as atividades extracurriculares dos alunos e o fato que a aluna frequenta o CAP-DV, em Feira de Santana.

Identifiquei também que a escola não possui acessibilidade arquitetônica e estrutural para atender alunos com Necessidades Especiais: não possui sala de recursos, pista tátil, banheiros adaptados, somente uma rampa de acesso. Por isso, a perspectiva da educação escolar para todos é um grande desafio para os sistemas educacionais, que nem sempre estão preparados para receber alunos especiais. O PCN da Educação Especial assinala a importância da inclusão e orienta sobre a necessidade de norteá-la respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas de cada região, além de observar as adaptações curriculares e arquitetônicas da unidade escolar (BRASIL, 1998).

Para a construção de uma escola inclusiva, toda a comunidade escolar deve estar envolvida, contudo, é preciso organizar a escola em sua estrutura física e pedagógica para incluir o aluno com necessidades especiais e favorecer a inclusão com qualidade.

No entanto, mesmo sem estar preparada, a escola possibilita a inclusão ao aceitar o aluno DV, ficando a cargo da equipe de profissionais aprenderem a lidar com essas diferenças e promover educação ao aluno. Outro fato relatado pela professora é a falta do livro didático para os alunos, adotando-se textos aleatórios de diversos livros didáticos e explana os assuntos utilizando cópias de textos ou o quadro branco.

Data – 09/05/2014 – Sexta-Feira – Horário 14h00min às 14h50min – 2ª Observação

Esta é a primeira observação constituída em sala de aula. No primeiro momento, observei certa desordem na arrumação das carteiras, a sala é pouco ventilada, os alunos estavam dispersos e com conversas paralelas fora dos assuntos da disciplina.

A educação inclusiva é vista como uma modalidade de ensino que atua transversalmente em todos os níveis. Incluir não significa igualar, mas respeitar as diferenças, com isso, busca-se através de estímulos, colocar em pauta um currículo que atenda a esse público que exige comprometimento da escola e dos educadores para dar resposta aos diferentes níveis de desenvolvimento que é ancorado na capacidade cognitiva e motora do aluno. (BRASIL, 1998).

No primeiro momento, a professora explicou a turma o motivo da minha presença na sala, e em seguida iniciou a aula corrigindo uma atividade em que o texto era uma tirinha (Anexo 10) e foi utilizada para explorar o conteúdo Verbo. A aluna DV não teve acesso à tirinha porque não foi descrita pela professora, nem adaptada ao Braille e a aluna fez a atividade com alguns colegas que ditaram oralmente o texto verbal sem a descrição das imagens.

Durante a correção da atividade, alguns alunos não participaram, ficando dispersos, em conversa paralela ou saíram da sala de aula, incluindo a aluna DV que não prestava atenção no que a professora falava. Percebi que a professora não conseguia prender a atenção e estimular a participação dos alunos.

Nesse comportamento, o conhecimento do aluno fica fora do ideal, não atende a proposta de desenvolvimento sociocognitivo da educação e desvela a construção da autonomia necessária ao ensino-aprendizagem por não conduzir o aluno a participar, questionar e interagir com o professor e com os colegas de classe. Na construção do conhecimento do aluno, tornar-se autônoma quando este

passa a assimilar e a compreender os conteúdos apresentados, a interagir com os outros e desenvolver competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, não havendo participação ativa nas aulas, os alunos criam empecilhos para a própria aprendizagem. Neste caso, parte do desinteresse da aluna DV é em função da indisciplina e descontrole da turma causada pela falta de domínio de classe do professor. Rojo (2009), em pesquisa sobre a educação, observou que a experiência cotidiana do professor na sala de aula dá a nítida impressão de que os alunos estão desinteressados, desanimados e resistentes a atingirem resultados concretos no processo de aprendizagem e na aquisição da capacidade necessárias para o domínio da leitura e escrita, provocando ineficácia das práticas didáticas.

Nesse caso, a formação da aluna depende da intervenção da professora em buscar aplicar regras de comportamento e conduta junto aos alunos, para que conquistem o conhecimento de forma significativa e não superficial, além de ao ensinar possa contar com a participação do aluno. No entanto, mesmo que tivesse conseguido dominar a classe, quando utilizou a tirinha para explicar o assunto gramatical da estrutura dos verbos, não discutiu sobre o gênero e não realizou a interpretação do texto. A professora desestimulou a participação do aluno e contradisse a ideia de Koch e Elias (2013) que defende a leitura como meio de provocar a interação entre autor-texto-leitor para compreensão dos sentidos da palavra.

Para afirmar essa interação entre o autor e o texto, apresento também a ideia de Solé (1998, p. 22) que observa: “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.” Envolve a presença de um leitor ativo, que analisa o texto com um objetivo. Por isso, é preciso valorizar a prática pedagógica a partir das concepções de ensino do educador relacionadas à forma de apresentar os conteúdos disciplinares para o ensino da língua e favorecer a leitura, interpretação de textos e o método de ensino-aprendizagem que são essenciais para compreender qual a consciência linguística que permeia suas ações na sala de aula para contribuir com a formação dos alunos.

Logo, nesta aula, percebo que mesmo buscando ampliar o conhecimento dos alunos, a professora não consegue atingir os objetivos da educação formal que é

formar cidadãos capazes de atuar no contexto social através da conquista da aprendizagem.

Data – 16/05/2014 – Sexta-Feira – Horário 14h00min às 14h50min – 3ª Observação

A aula foi iniciada com a professora distribuindo o poema “Sonhos”, de Elias José (cf. Anexo 11), e pedindo que os alunos fizessem uma leitura silenciosa. Após um tempo para a leitura questionou a turma sobre o que compreenderam do texto. O problema que detectei foi a não participação da aluna DV porque não teve acesso ao texto devido a não estar transcrito para o Braille, não contou com ajuda de um colega, pois a leitura era individual e silenciosa e a própria professora que não fez a leitura para a aluna. Nesse caso, era necessário que a ela realizasse uma leitura de forma participativa para provocar a participação e a interpretação do texto, pois, fazendo uma leitura compartilhada iria favorecer a troca de conhecimentos entre os alunos e incluir a aluna DV.

A leitura compartilhada contribui para a aprendizagem dos alunos, neste caso, é preciso que a professora adote esta forma de ensino de leitura que faz previsão, perguntas para esclarecer dúvidas e resume a ideia sobre o texto em todos os momentos da aula, porém, nesta aula, a aluna só teve acesso ao texto após a releitura sendo prejudicada pelo barulho existente dentro e fora da sala. Diante disso, posso concluir que a indisciplina dos alunos é um dos fatores que desfavorece a aprendizagem da aluna cega.

Em seguida, a professora explicou o conteúdo do texto que descreve sobre os sonhos do narrador e as mudanças que poderia realizar caso ganhasse na loteria. Depois passou uma atividade de interpretação para avaliar a compreensão dos alunos sobre o eu lírico e as situações expostas na narrativa.

Neste momento, a aluna DV contou com a colaboração de uma colega para auxiliá-la a responder as questões oralmente devido à falta de material que foi esquecido pela aluna em casa. Questionada sobre o motivo de não trazer o material para a escrita Braille e a aluna argumentou que é cansativo. A professora não dispõe de tempo para que ela escreva na reglete e, também, nem sempre pode contar com a ajuda de colegas para ditar para que ela copie. Então, prefere utilizar a máquina Perkins, a qual só tem acesso quando realiza atividades durante as aulas do apoio pedagógico no CAP-DV.

O problema da preferência da aluna em utilizar a máquina Perkins e a escola não possuir o equipamento acarreta no não cumprimento das atividades em classe. Neste caso, orientei a professora a enviar a unidade do CAP-DV algumas atividades para que fossem realizadas as adaptações dos textos verbais para o Braille. Quanto aos textos multimodais com imagens, expliquei-lhe sobre a necessidade de haver leitura descrita para favorecer a interpretação e conduzir a aluna à compreensão do conteúdo.

Rojo (2009) explica que, no mundo contemporâneo, trabalhar na leitura e escrita às várias práticas sociais exige o letramento multissemiótico para ampliar os conhecimentos e a capacidade de leitura das imagens e de outras semioses que contemplam os avanços tecnológicos contemporâneos.

Para o aluno cego, a interpretação dos signos de uma imagem depende da leitura do professor, do conhecimento de mundo propiciado pelo letramento semiótico e a forma como realiza a comparação entre a leitura da imagem e os conhecimentos construídos. Nesse caso, Kock e Elias (2013) expressam que para uma atividade de leitura e interpretação é preciso que sejam estabelecidas relações entre os conhecimentos anteriores e os construídos. Dessa maneira, é preciso haver comparações para formular perguntas relacionadas ao conteúdo para manter os leitores ativos.

Assim sendo, a aprendizagem ocorre através das práticas sociais de leitura e releitura, na qual os indivíduos adquirem um conjunto de habilidades para efetuar a leitura e escrita. Segundo Rojo (2009), essas práticas sociais são favorecidas pelo letramento que conduz o aluno a compreender os sentidos do texto e suas relações com o contexto e o discurso.

Observei também que a professora corrigiu as atividades de forma individual, dando visto nos cadernos, mas não realizando uma correção contando com a participação discursiva do grupo. Em seguida, passou uma produção de texto relacionada ao poema para ser produzida em casa. A solicitação dessa atividade foi escrita no quadro sem que a aluna DV tivesse acesso ao que foi solicitado.

Para efetivar a inclusão, o professor deve estar atento às dificuldades do aluno, sempre questionando, observando e atuando para envolver todos os alunos nas diversas atividades. É preciso observar e analisar diferentes formas de enfrentar os problemas ocorridos em sala de aula, sendo inevitável a elaboração de projetos extracurriculares, com objetivos e conteúdos que definam um plano de ação,

conduzindo o educador a observar o aluno para obter informações sobre seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998).

Em sala de aula, o professor precisa compreender que a aprendizagem do aluno ocorre gradualmente e depende dos fatores sociais, culturais e da sua atuação. Por isso, o professor, que não consegue sanar as dificuldades de aprendizagem, desvela o trabalho pedagógico que tem o objetivo de estimular o aluno a adquirir o conhecimento de mundo necessário à formação de conceitos, sendo necessário repensar sua prática em sala de aula e suas concepções de língua. Para Koch (2011, p.15), “[...] a concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção do social e da interação.”

Com a ideia de que a sala de aula é um espaço social e que a aprendizagem depende das pessoas envolvidas, observei que em momento algum a professora aproximou-se ou demonstrou interesse para incluir a aluna cega na atividade, não promovendo a interação e a troca de conhecimentos necessários para a aprendizagem. Percebi que não tinha domínio de classe, aplicava aulas tradicionais e expositivas, dando prioridade ao ensino da gramática com o auxílio de textos, não realizava uma leitura satisfatória para a interpretação do texto e das imagens. Então passei a compreender o desinteresse da aluna DV.

Portanto, acredito que o professor para dar sentido à leitura e exercer controle na sala de aula deve fazer uma análise de suas concepções de língua e engajar em busca de novos caminhos que transformem essas concepções para favorecer a interação social necessária ao ensino-aprendizagem.

Data – 23/05/2014 – Sexta-Feira – Horário 14h00min às 14h50min – 4ª Observação

A aula foi iniciada com a professora passando o exercício de revisão no quadro sobre Verbos, analisando a conjugação, os elementos do verbo e o pronome pessoal. A finalidade do exercício era fazer a classificação, completar e destacar o tempo verbal. Observei que a professora copiou o exercício no caderno da aluna DV, para que esta pudesse fazer em casa, enquanto isso, os alunos conversavam assuntos aleatórios e não faziam a atividade proposta pela professora.

Para fornecer aos cegos uma aprendizagem significativa, que reflète o desenvolvimento sociocognitivo e autônoma são necessárias a formação de

conceitos e a interação entre professor e aluno. Segundo Pozo (1998), o aluno quando aprende os conceitos, inicia o processo de categorização que são apreendidos através da percepção visual e da interação sensório-motora. Para o aluno cego, esta percepção envolve o tato e a audição, pois o DV aprende a usar estes órgãos dos sentidos para fazer a leitura do ambiente.

Contudo, no momento que a professora copia a atividade no caderno da aluna DV entendo que deixa de serem construídos os conhecimentos necessários para o aluno tornar-se autônomo e capaz de realizar suas próprias tarefas, nesse caso, o professor incapacita a aluna a tomar as próprias decisões sobre quais os caminhos que devem ser trilhados para realizar suas tarefas. Para realizar a atividade, a professora deve ditar e a aluna escrever em Braille

Assim, a professora deixou de estimular os sentidos cognitivos do aluno e a deixou alheia ao ambiente de ensino que é instituído para o aluno apropriar-se dos conteúdos da disciplina. O pressuposto do ensino da Língua Portuguesa entende a leitura como um processo dinâmico, o aluno não deve ser um receptor passivo, ele interage com o professor e o texto para a construção dos sentidos que é construído através da interação para compreensão dos significados. Neste caso, a ação da professora revelou a proposta do PCN de Língua Portuguesa e dos Descritores da Língua Portuguesa, onde pressupõe que deve haver postura do professor e da instituição social para favorecer a autonomia dos sujeitos envolvidos na educação. (MARCUSCHI, 2008).

Data – 30/05/2014 – Sexta-Feira – Horário 14h00min às 14h:50min – 5ª Observação

Assim que entrou na sala de aula, a professora recolheu as redações, nas quais os alunos deveriam descrever a cidade, emitindo opinião sobre a população, cultura, comércio e sociedade. Na correção do texto elaborado pelos alunos, observei que ela ficou sentada e cada aluno ia até sua carteira para ela dar o visto, enquanto isso, os demais ficavam circulando dentro e fora da sala.

Durante a correção da atividade, a professora deixou de realizar a prática de leitura compartilhada, a interação e troca de conhecimentos entre os alunos, o que envolve atenção e participação. Essa postura da professora contradiz a ideia de Koch e Elias (2013), que entende o texto como uma interação ideológica, que tem o

objetivo de ativar o conhecimento do leitor sobre um tema, neste caso, o autor/leitor interage dialogicamente.

A escrita é organizada com base em elementos linguísticos que requer um evento comunicativo dependente do conhecimento do autor que compartilha com o leitor quando veicula sua ideia dentro de um gênero textual, condizente com o contexto sociocultural e as práticas sociais. Os gêneros textuais constituem ações de linguagem que apresentam o produto e as decisões. Dessa forma, para Marcuschi (2008), no ensino da língua o texto apresenta-se coeso e coerente, veiculado ao contexto e a situação de comunicação utilizada uma articulação entre o aluno, a língua e o ensino.

Neste caso, Koch e Elias (2013) explicam que na sociedade contemporânea, a inferência em um texto torna-se parte do cotidiano do leitor, havendo produção de sentidos. Na escola, os livros didáticos recorrem às novas formas de conhecimento e aos gêneros textuais para compor o ensino da língua e depende das inferências do leitor para identificar o sentido dos textos. Portanto, ao não realizar uma correção da atividade de produção de forma participativa, o professor deixou de realizar leitura colaborativa em que todos os alunos pudessem trocar ideias e interagir com o texto do outro.

Com relação à indisciplina, ao fazer a correção individual os alunos ficam desestimulados e desinteressados a participar das aulas, principalmente, devido a essa correção ser de uma atividade de redação que envolve leitura e interpretação de texto. O professor simplesmente apontava os erros ortográficos, grifando-os de caneta vermelha e não observava o conteúdo. A aluna DV não fez a atividade, alegando ter saído mais cedo na aula anterior.

A professora não realizou leitura e reescrita nessa atividade, pois, as correções foram individuais, nenhum aluno leu, não houve interação, nem a leitura compartilhada sobre a produção e não foi especificada qual o objetivo para a construção do texto, ficando apenas a cargo de correção de erros gramaticais. Para Marcuschi (2008), a escola tem a missão de conduzir o aluno a bem desempenhar a escrita, através de textos, contudo, não deve ser ignorada a comunicação oral, como meio de interpretação e discussão que favoreça a compreensão do aluno sobre o tema.

Data – 18/07/2014 – Sexta-Feira – Horário 13h50min às 14h40min – 6ª Observação

Houve interrupção das atividades devido ao período de férias, Copa do Mundo e festas juninas. Retornei as observações das aulas, nesta data acima, e percebi o mesmo problema de desinteresse dos alunos em relação às atividades e participação nas aulas. No início da aula, a professora realizou a correção do exercício de interpretação do poema “Caixa Mágica de Surpresa”, de Elias José (Anexo 12).

O objetivo da aula era ensinar à gramática: assunto Adjetivo. Para Marcuschi (2011), o trabalho da gramática deve ser estabelecido através de atividade comunicativa que utiliza os gêneros textuais como fenômeno histórico vinculado à vida social e cultural para apresentar as atividades diárias conforme o contexto e as ações.

Contudo, com a rotina da não participação dos alunos, a professora sentiu dificuldade de explorar o conteúdo do texto e trabalhar interação, interlocução, transformação e compreensão para seguir o proposto no PCN de Língua Portuguesa, explicando que o ensino da língua parte do uso para conduzir a reflexões linguísticas que envolvem ação e reação conquistando a finalidade do estudo. De acordo com Marcuschi (2008, p. 94): “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”.

Na leitura de um texto, professor e aluno trocam conhecimentos e compartilham as experiências, explorando o sentido do texto em diversas atividades, porém, nesta atividade, simplesmente a atividade foi realizada pelos alunos e, em seguida, corrigida sem haver uma leitura compartilhada que propicia interação e discussão que envolva todo o grupo.

Na correção da atividade, as respostas eram dadas aleatoriamente por alguns alunos e a aluna DV não participava, ficando sem realizar a atividade mesmo quando a professora passou a interagir com o grupo para identificar o que gostavam de ler. Neste momento, ela colocou no quadro as seguintes questões:

- 1 Você gosta de ler?
- 2 Quantos livros, em média, você lê durante o ano?
- 3 Quais os livros você já leu?
- 4 Quais os materiais de leitura você costuma lê?
- 5 O que te atrai na leitura?

- 6 Seus pais incentivam a leitura?
- 7 Você considera o hábito de ler importante? Por quê?
- 8 As comparações que o poeta. Elias José fez em a Caixa de Mágica de Surpresa são de encanto e magia. Você também “enxerga” o livro desta forma? Explique.

A professora não comunicou à aluna cega que iria colocar essas questões relacionadas ao poema no quadro. A aluna não levou o material para a escrita em Braille, a professora não lhe deu por escrito para que fizesse a atividade em casa e nem leu para ela, provocando a exclusão da aluna no contexto escolar.

Essa exclusão ocorreu à medida que a professora não considerou o processo de inclusão e suas peculiaridades, pois, para atender as necessidades do deficiente visual, é necessário adequar e adquirir conceitos abrangendo todos os sentidos (audição, tato, paladar e olfato). Neste caso, os recursos pedagógicos devem passar por um processo de adaptação para favorecer a aprendizagem. Isso ocorre com a exploração dos órgãos do sentido quando utilizados materiais que influenciam no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo Plaza (2013), geralmente o sentido visual é dominante, porém, para a pessoa cega o tato é o primeiro órgão do sentido que se manifesta. Diante desta afirmação, e tendo contato diário com esta realidade, acredito que, para haver participação da aluna nas aulas, é preciso utilizar as ferramentas assistivas que a aluna dispõe (reglete e punção), para escrever as atividades de leitura em Braille. Para a interpretação de imagens o professor realiza a descrição oral que deve ser acompanhada pela exploração dos sentidos dos textos, as intenções do autor, o contexto, a ideologia, não deixando fugir detalhes que possam colaborar com a compreensão do aluno.

Para realizar a leitura do texto, a escola contemporânea e seus professores devem estar preparados para se relacionarem com o multiletramento e o surgimento de novos gêneros discursivos que são compostos por imagens e outras semioses que implica novas formas de interpretação e reflexão sobre as linguagens que compõe o texto multimodal, e exige o reconhecimento dos processos simbólicos, a composição espacial, os participantes e as intenções do autor.

Outro fato que observei é que a aluna cega, quando faz as atividades, geralmente responde de forma oral. Nesta atividade (Apêndice 02), ela ficou sem

responder, então a questioneei sobre sua atitude e respondeu não ter compreendido as explicações da professora. Por esse motivo, não gostava da disciplina. No entanto, é preciso compreender que as pessoas com deficiência têm direito a uma educação de qualidade, cabe ao orientador/professor realizar atividades que promovam sua participação, evitando o processo de exclusão que induz ao desconhecimento.

Entendi, no decorrer dessas observações, que a professora não possuía habilidades para trabalhar com a aluna DV. Quando aplicava as atividades, não fazia uma leitura acessível para a aluna, nem contemplava seus letramentos e conhecimentos prévios, principalmente na leitura imagética. A interpretação textual não era feita de forma participativa e a correção das atividades de forma individual, dando vistos no caderno sem socializar as respostas junto aos alunos não promovia o ensino da língua de forma crítica, participativa e interativa.

2.3.3 Observações – Instituto de Educação Gastão Guimarães – Feira de Santana-Ba. Turno Matutino 9º Ano, Professoras C e D – Aluno 3

As observações nesta instituição foram efetuadas junto a dois professores: o de Língua Portuguesa e o de Redação, no turno matutino, no 9º Ano. A escola adota a divisão do conteúdo da Língua Portuguesa com o objetivo de explorar o ensino da gramática e o de redação, não havendo uma compilação entre as disciplinas, para a exploração dos textos e seus sentidos através do ensino da língua, a composição gramatical e a produção de textos para exploração dos sentidos.

Nesta observação, faço relatos separados dos fatos ocorridos em cada aula dos professores “C” e “D”, no entanto, neste primeiro momento, o relato será a apresentação junto à direção e professores.

Data – 05/05/2014 – Segunda-Feira – Horário 08h00min às 10h30min –
Apresentação

Neste primeiro dia, cheguei à instituição, apresentei-me à direção e requeri a autorização para aplicar a pesquisa (cf. Anexo 13), entrando em contato também

com a professora de Leitura e Produção Textual – Redação, a quem pedi a autorização para observar as aulas (Anexo 02). A professora de Língua Portuguesa com foco na Gramática não estava na escola e fui informada pela direção que, além das professoras, o aluno era atendido na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na conversa com a direção, foi explicado que a escola é de porte especial, localiza-se no centro da cidade, em uma zona de grande circulação de pessoas e transportes. Os professores são residentes na cidade. A escola tem acessibilidade para alunos especiais, além de material didático disponível para o aluno DV, porém não há um acompanhante condizente na sala de aula, ficando a cargo de um tradutor de libras, auxiliar o aluno na realização das tarefas.

Conversando com a direção fui informada que a escola possui todo o aparato pedagógico e tecnológico disponibilizado pelo Governo para a inclusão de alunos com deficiência. Quanto à professora do AEE, entendi que a mesma sente dificuldade para realizar um trabalho pedagógico com os alunos deficientes visuais e em utilizar os materiais disponíveis, incluindo a impressora Braille por total desconhecimento.

Ficou acordado que iniciaria as observações nas aulas de Língua Portuguesa com foco na Gramática e a de Produção de Textos com ênfase na escrita de Redação.

2.3.3.1 Observações - Professora C – Aluno 03

Data – 08/05/2014 – Segunda-Feira – Horário 07h20min às 08h10min – 1ª Observação - Disciplina Língua Portuguesa (Gramática)

No segundo dia de observação, entrei em contato com a professora regente e expliquei o objetivo do meu trabalho para que a mesma autorizasse minha participação para observação nas aulas (Anexo 02), ela deu ciência e fomos para a sala de aula.

A professora já tinha aplicado na aula anterior um texto de Ricardo Ramos, “Circuito Fechado 1” (página 71), do livro de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Projeto Teláris, Português, São Paulo: Ática, 2012. Ela havia

pedido aos alunos que reescrevessem um circuito fechado com algumas palavras a qual apresentou o início dos períodos e os alunos deveriam criar o restante do cotidiano.

Nesta observação, identifiquei que a professora trabalhava com a gramática utilizando os textos para apresenta o gênero, que a atividade em questão fazia parte do gênero narrativo. O diferencial da produção textual foi que o aluno deveria fazer o texto de acordo sua realidade, mesmo que a motivação da produção tenha sido para apresentar a estrutura gramatical (frases justapostas, intertextualidade com o texto Circuito Fechado 03 e pontuação). Nesta atividade, o aluno deveria atingir: finalidade, destinatário e conteúdo (KOCH, 2011).

O objetivo é compreender a relação do texto com o contexto e preparar o aluno para ler o mundo, a princípio lendo o seu mundo, daí em diante, todos os mundos possíveis. Na leitura de mundo, o aluno depende das vivências e seus engajamentos no contexto para atualizar as representações simbólicas que possibilitam a comunicação. Assim, entenderam que o circuito fechado é um conto que difere de outras narrativas por ser construído com palavras e frases sem conectivos, de forma justaposta, separadas por pontuação, sem ligação aparente, mas com coerência de acordo com o contexto. Segundo Marcuschi (2008, p. 105): “Os enquadres são aqui feitos e nós compreendemos este texto porque descreve cenas que nos são familiares no nosso dia-a-dia.”

Nesta atividade, a professora estimulou o aluno cego a buscar seu contexto social e identificar os passos seguidos na sua trajetória diária, para trabalhar narração, conhecer o gênero e a estrutura gramatical relacionada ao texto para criar um texto de autoria própria. Na escrita, o aluno DV contou com a colaboração da professora do AEE ao ditar o texto que foi escrito, conforme sua fala (cf. Anexo 14), em Braille, pois a professora regente não solicitou as adaptações e nem fez a leitura para ele.

A produção do texto foi realizada e estimulou a interpretação do texto e a oralidade dos alunos que realizaram uma leitura compartilhada. Assim construída uma rede de inferências que valorizam o multiletramento social, na qual os alunos leram seus circuitos fechados, para que cada um conhecesse a realidade do outro.

Ao aplicar esta atividade, o professor teve a intenção de observar a ordem das ações sociais dos alunos e induzi-los a entender que o gênero é constituído por intenções atribuídas ao evento discursivo (MARCUSCHI, 2008).

O objetivo do educador é escolher o gênero apropriado ao conjunto de possibilidades e troca social. A partir dessa ideia, compreendo que a prática da leitura está embasada na utilização de textos que abordem temas diversos, presentes no cotidiano dos educandos, permitindo que o trabalho pedagógico não se limite apenas à decodificação de palavras, mas a apropriação da função social, a qual a leitura e a escrita se destina.

Nesta prática sociocognitiva, a participação do aluno cego foi eficiente, ele participou e expressou suas ideias fazendo a atividade, conhecendo a realidade dos seus colegas e apresentando a sua. Na leitura compartilhada, observei que quando o aluno cego não fazia inferência a algum fato ou objeto da realidade dos colegas, a professora questionava se havia compreendido.

Porém, quando não conseguia associar um objeto ou ação aos conhecimentos prévios, a professora procurava descrever fazendo comparações, mas nem sempre conseguia fornecer as informações que conduzissem a interpretação pelo aluno DV. Esta dificuldade é devido à professora não ter conhecimentos metodológicos para fazer uma audiodescrição ou conseguir conduzir o aluno a associar o texto às representações simbólicas da leitura dos alunos.

Na sala, percebo que as relações sociais ocorrem por laços de vontade de conhecer realidade dos colegas, havendo interação para troca de conhecimento. Neste caso, no grupo, um passa para o outro o que aprende e esse conhecimento é repassado, fortalecendo o sentido da interação social proposto pelas orientações da Educação Especial (BRASIL, 1998).

Observei, também, que além da professora estar sempre disposta a incluir o aluno DV, a escola fornece material de apoio para orientação pedagógica, mesmo que a assistência seja efetivada por uma professora especialista na área de surdez e não em Braille. O aluno tem acesso à máquina Perkins para escrita do Braille, a sala multifuncional da escola, senta na fileira da frente e participa da aula respondendo os questionamentos da professora.

Todos os alunos têm livro didático, incluindo o aluno DV, porém não é transcrito para o Braille, por isso conta-se com a ajuda da intérprete, dos colegas, da família e do atendimento pedagógico especializado no CAP, além das práticas de leitura compartilhada que a professora sempre realiza.

Observando a organização da sala de aula, identifiquei que o aluno DV senta na cadeira da frente e a distribuição das carteiras contribui para a circulação dele e

dos outros alunos, também há cartazes colados nas paredes com atividades relacionadas à Língua Portuguesa, incluindo alguns com escritas Braille.

Data – 15/05/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 08h10min – 2ª Observação
- Disciplina Língua Portuguesa (Gramática)

Não houve aula de Língua Portuguesa porque foi aplicada a prova do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar. Conforme observei e foi narrada pela professora, a prova não foi adaptada para o Braille, pois vinham em envelopes fechados que só poderiam ser abertos na sala de aula.

Há uma falha do Órgão responsável pela elaboração e distribuição das provas, pois no Censo Escolar são apresentados dados que verificam se a escola atende alunos especiais, quais as necessidades destes alunos e suas deficiências. Por isso, não haver as provas em Braille, provoca a exclusão do aluno. Para responder a prova o aluno foi acompanhado pela professora da sala de AEE.

Data – 22/05/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 08h10min – 3ª Observação
- Disciplina Língua Portuguesa (Gramática)

Nesta aula, a professora fez uma revisão para a prova com o assunto Conjunção, utilizando como estratégia a dramatização através de frases textuais. Todos participaram ativamente, incluindo o aluno cego, que pediu a professora para repetir a explicação, havendo uma interação professor/aluno através de questionamentos até a compreensão do conteúdo.

Observo que a professora contribui com a formação de conceitos sobre Conjunções ao estruturar a aula de forma a fazer uma representação dramática, elaborando frases textuais dentro do contexto. Quanto ao aluno DV, nesta aula, a professora ao explorar o contexto da sala de aula favorece a interação com o grupo e estimula os processos de associação necessária à aprendizagem do aluno cego, neste caso, media à aprendizagem e as relações sociais que culminou com a apropriação dos conceitos que favorece a interpretação.

Segundo Pozo (1998), o aluno quando aprende os conceitos inicia o processo de categorização do que são aprendidos através da percepção visual e da interação

sensorio-motora. Para o aluno DV, esta percepção envolve o tato e a audição, pois aprende a usar outros órgãos dos sentidos para fazer a leitura do ambiente.

Para o aluno DV, a leitura do ambiente é realizada através dos órgãos do sentido associados à memorização que, nesta aula, foi estimulada pela dramatização, por isso, considero que o interessante da aula foi a forma de abordagem, quando o professor utilizou a oralidade e a descrição de situações para construir os conceitos. Segundo Koch e Elias (2013), o conhecimento dos elementos linguísticos, os esquemas cognitivos, a bagagem cultural e as circunstâncias relacionadas ao contexto, implicam na compreensão da leitura.

Para o aluno cego, foi importante esta aula devido à forma de abordagem. Percebi que a professora buscou incluir o aluno DV, tendo um olhar dirigido à inclusão, a mesma entende que a falta da visão não significa falta de conhecimentos e possibilidades de aprendizagem.

Data – 29/05/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 08h10min – 4ª Observação
- Disciplina Língua Portuguesa (Gramática)

Nesta aula, foi realizada a correção da prova do Gestar (não tive acesso à prova). Para essa correção foi formado grupos com três alunos para verificar os erros contidos nas questões. O aluno DV ficou em um grupo, que realizou a leitura de um texto para compreensão e interpretação. Percebi que a professora sempre se preocupava com a inclusão do aluno DV nas atividades e estimulava sua participação.

A correção da prova foi interessante para promover a interação dos alunos, fazendo com que os mesmos detectassem os erros cometidos e fizessem a correção com ajuda dos colegas, a professora participou apenas como monitora da aprendizagem.

Também, observei que na prova tinha um texto multimodal do gênero tirinha e um dos alunos da equipe leu a imagem para o aluno DV para que juntos pudessem interpretá-la e compreendê-la devido às imagens dos textos multimodais representarem uma ideia e ao serem interpretados produzem conhecimentos sobre os diferentes espaços sociais que envolvem os códigos semióticos que combinam a linguagem visual (não verbal) a linguagem escrita.

Os códigos semióticos fornecem ao leitor novos modelos de leitura e exigem conhecimentos prévios na abordagem do tema e para explicar a ideia, ideologia e contexto que favorecem a interpretação, por isso, a leitura de uma imagem na sala de aula não é descontextualizada do conteúdo.

Ao observar a leitura da tirinha feita pelo colega do aluno DV, pude perceber que o aluno vidente descreveu as imagens e o aluno DV interpretou de forma coerente. Para Koch e Elias (2013), o ouvinte espera que o texto seja dotado de sentido e procura nas informações do leitor os pressupostos que possam orientá-lo a construção de uma representação coerente que é ativada a partir do seu conhecimento de mundo.

Durante esta aula, percebi que os dizeres de Freire e Macedo (2013) sobre a necessidade de o professor realizar atividades que envolvam a realidade do aluno e conduzi-lo a interagir com as situações discutidas no texto é completamente abraçada pela professora. No entanto, para que isto ocorra, antes a professora precisa realizar o multiletramento, meio pelo qual o aluno DV adquiri informações e desenvolve reflexões críticas sobre a realidade.

Quando o aluno vidente realizou a tarefa de descrever a imagem, percebi que nesta aula o letramento visual fez parte de todo o contexto, o professor oportunizou os alunos a lerem e interpretarem as informações que circulam em diversos espaços sociais. Observei que o aluno buscou detalhar a imagem com o objetivo de conduzir o aluno DV a identificar, compreender, pensar, criticar e comunicar todos os recursos do ambiente descrito.

Data – 05/06/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 09h00min – 5ª Observação – Disciplina Língua Portuguesa (Gramática)

A aula foi iniciada com a professora apresentando um texto multimodal do gênero história em quadrinho, da turma da Mônica, de Maurício de Souza, abordando sobre o futebol, o texto foi escolhido devido à copa do mundo (Anexo 15).

Para melhor qualificar a aula para o aluno DV, a professora pediu-me que adaptasse a história em Braille, porém, devido à extensão da história, não foi realizada essa adaptação. Neste momento, percebi sua dificuldade com a descrição das imagens, por isso, sugeri que ela pedisse a cada aluno vidente que realizasse esta tarefa de acordo as suas impressões até que o aluno entendesse.

A atividade foi iniciada com a professora dividindo a turma em grupos e solicitando a cada grupo que fizessem a descrição oralmente da aparência dela e de outros colegas da turma. Essa descrição foi efetuada por todos, não apenas para o aluno DV. A partir da descrição, o aluno DV descreveu o que compreendeu sobre a aparência da professora, em seguida, ela solicitou que ele fizesse o mesmo com alguma colega que ele já tinha ouvido como era a aparência ou tinha conhecimento pelo tato. O aluno DV realizou a tarefa descrevendo uma colega de acordo o que conhecia das características físicas do seu círculo de colegas mais próximos.

Essa atividade foi para ativar os processos de memória e representações simbólicas que favorecem a leitura e interpretação das imagens. De acordo Martins, Gouvêa e Piccinini (2015), na leitura de uma imagem, é preciso compreender os sentidos visuais dos símbolos. Ler uma imagem é interpretar seus componentes visíveis e os aspectos subjetivos, por isso, o leitor antes do contato com a imagem, deve ter conhecimentos do conteúdo temático representado nas imagens. Neste caso, a professora ao utilizar o texto com imagens na sala de aula, considerou o contexto sociocultural e o letramento visual dos alunos, para conduzi-los a análise que envolveu a leitura de outros materiais (intertexto).

Na aula, foram explorados os textos multimodais e a professora explicou aos alunos que sua representação ocorre através da linguagem no discurso e se expressa nos modos semióticos. Embasado no estudo de Kress e van Leeuwen (2001), sobre a semiótica e o multiletramento, compreendo a necessidade de unir as diferentes representações da linguagem (verbal, visual e sonora) nos textos que possuem marcas de multimodalidade e defendo a necessidade do letramento visual para o leitor reconhecer, descobrir e visualizar a composição do texto.

A multimodalidade é considerada como os múltiplos modos de representação textual. Na concepção de Dionísio (2011), as ações sociais são fenômenos multimodais, por apresentar diferentes ações em um mesmo discurso e serem representadas através da união de no mínimo duas modalidades: palavras e gestos, palavras e entonação, palavras e imagens, enfim, manifestações que representam a linguagem visual, escrita e falada.

Para o aluno DV, Plaza (2013) observa que a leitura é realizada principalmente pelas formas hápticas (tato) por favorecer a compreensão das formas e texturas que são aprendidas a partir do letramento tátil que fornecem noções

básicas para que o aluno possa identificar as diferenças. Este letramento provém de estímulos que ativa a memória e fornecer subsídios para a associação mediada.

Nesta aula, houve habilidade da professora em contornar a falta de material que estimulasse o tato e favorecesse a associação do objeto com o conceito já construído pelo aluno DV, quando criou estratégias que desenvolveram a compreensão da sua descrição física realizada pelos alunos. A professora preparou o aluno para o passo seguinte que foi a entrega dos quadrinhos.

As histórias em quadrinhos foram distribuídas para a leitura e interpretação, em trios, para que fosse realizada a descrição. Para iniciar a descrição, uma aluna foi à frente da sala e orientada pela professora iniciou relatando o que identificou nas imagens. Logo depois, incluindo o aluno DV a professora questionou se ele tinha compreendido a leitura e interpretação da colega. O mesmo passou a descrever o que compreendeu, relatando que a história fala sobre um jogo de futebol que o personagem Cascão participa.

Neste caso, a professora atendeu a proposta de Solé (2008), que observa ser imprescindível ao professor avaliar se o aluno compreendeu a proposta do texto e os objetivos da leitura para possibilitar a construção de significados. Como o aluno DV compreendeu a história, a professora questionou a turma sobre a atividade e todos participaram, promovendo o processo de interação necessária à aprendizagem através da leitura e interpretação de um texto multimodal.

2.3.3.2 Observações -Professora D – Aluno 03

Data – 12/05/2014 – Quinta-Feira – Horário 08h10min às 09h50min – 1ª Observação
Leitura e Produção de Texto (Redação)

A primeira observação nesta aula se iniciou com a professora corrigindo uma atividade referente à aula anterior, o assunto era uma crônica, falando sobre as características de gênero. Nesta atividade, o aluno DV não participou, pois a professora da sala de AEE que auxilia o aluno DV não estava presente no momento da correção da tarefa.

Continuando com as atividades de sala, a professora ditou o conteúdo sobre crônica: conceito, características e tipos. O gênero textual, crônica, não foi apresentado pela professora, ela apenas descreveu a teoria no quadro. Para

Marcuschi (2008), os gêneros textuais constituem ações de linguagem que apresentam o produto e as decisões e, no ensino da língua, o texto apresenta-se coeso e coerente, sendo vinculado ao contexto e a situação de comunicação que são utilizados para instrumentar a articulação (inferência) entre o aluno, a língua e o ensino. Por isso, quando a professora apenas apresentou a teoria sem demonstrar o gênero no suporte, não contribuiu para os alunos aprenderem a como inferir e emitir suas opiniões sobre o tema discutido.

Segundo Koch e Elias (2013), a inferência em um texto torna-se parte do cotidiano do leitor, havendo produção de sentidos. Neste caso, na sala de aula, a professora durante a leitura de um texto, permite ao aluno as inferências de acordo ao conhecimento de mundo, dentro do contexto social para favorecer que o ensino da língua através dos gêneros textuais. Mas, para atuar explorando o gênero e seus sentidos, o professor deve estimular a interação na sala de aula, contudo, observei que durante a explicação os alunos fizeram muito barulho, fazendo com que a aula fosse interrompida diversas vezes e os alunos não compreendessem o gênero e sua estrutura na construção do texto.

Mesmo com dificuldades para explicar o assunto - crônica, a professora copiou no quadro o restante da explicação e, em momento algum, dirigiu-se ao aluno DV, deixando a cargo da professora auxiliar a tarefa de copiar a atividade para que o aluno escrevesse na máquina Perkins e, caso não conseguisse terminar em tempo hábil, terminaria durante o atendimento na sala de AEE.

Estranhei muito o comportamento da turma durante estas aulas, pois, esta é a mesma sala de aula já observada com a professora de Gramática, professora "C". Neste caso, questionei-me como alguns professores conseguem realizar atividades interativas que prendem a atenção do aluno enquanto outros, simplesmente, revelam a ideia de ensino-aprendizagem como troca de conhecimentos que envolvem interação, apropriação e desenvolvimento sociocognitivo, mas não a realizam.

Data – 26/05/2014 – Quinta-Feira – Horário 08h10min às 09h50min – 2ª Observação
Leitura e Produção de Texto (Redação)

Nesta aula, a professora iniciou fazendo uma correção de produções textuais feitas na aula anterior com o tema "Violência". Essa produção foi do gênero crônica.

A correção foi realizada com os alunos lendo suas redações para a turma. O aluno DV não fez a atividade. Os alunos, à medida que iam lendo, a professora corrigia erros de concordância verbal e nominal, não realizando análise linguística dos conteúdos, que, de acordo com Mendonça (2006), envolve reflexão sobre as construções e estratégias linguísticas e discursivas para transformar o conhecimento. Percebi que a professora não explorou a compreensão textual, apenas deu importância à Gramática, a estrutura e características do gênero crônica.

Esta ação da professora não condiz com a ideia de Marcuschi (2011), quando explica que o trabalho da Gramática deve ser estabelecido através de atividade comunicativa que utiliza os gêneros textuais como fenômeno histórico vinculado à vida social e cultural para apresentar as atividades diárias conforme o contexto e as ações.

Outro fato é a exclusão do aluno DV na sala de aula. Observo que o aluno fica alheio às atividades, não interage com o professor e colegas e acaba por não realizar as tarefas nas aulas de Redação.

Após a correção da atividade, a professora começou a explicar sobre o texto jornalístico que faz parte do gênero notícia e será trabalhado na unidade seguinte. Falou que o jornal é um meio para transmitir notícias e, em seguida, escreveu no quadro o conceito sem apresentar o suporte. O aluno DV copiou a atividade do quadro ditada pela professora acompanhante e a professora regente não se preocupou em incluir ou questionar o aluno se tinha compreendido o assunto.

Data – 02/06/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 09h00min – 3ª
Observação Leitura e Produção de Texto (Redação)

Nesta aula, a professora entregou as avaliações da primeira unidade. A turma não parava de fazer barulho para que as dúvidas sobre a avaliação fossem sanadas. A professora explicou as questões que a turma errou para todos de forma oral, não havendo uma reescrita para a compreensão textual e reflexiva.

No segundo momento, a professora recolheu atividades feitas durante o período da unidade I, dando os vistos nos cadernos para dar as notas e fechar a pontuação. Enquanto isso, os alunos conversam o tempo todo. Quase toda a aula foi tomada com os vistos, onde foram corrigidos erros ortográficos de forma individual.

Assim que terminou a professora pediu que os alunos formassem grupos de quatro ou cinco para trabalhar com textos jornalísticos.

A professora deu continuidade ao assunto da aula anterior e escreveu no quadro sobre o gênero jornal, neste momento, a professora solicitou a acompanhante do DV que ditasse para ele, essa solicitação foi feita sem que a mesma se dirigisse ao aluno. O aluno copiou a atividade na máquina Perkins, enquanto isso, em voz alta a professora ditava e escrevia no quadro o assunto, contudo o aluno não conseguia acompanhá-la pela rapidez com que falava e o barulho dos colegas.

Alguns alunos fizeram algumas perguntas sobre pronomes oblíquos e a professora respondeu sem, no entanto, focar a explicação na funcionalidade e sim, no conceito. Neste caso, entendo quando Marcuschi (2008) observa que os gêneros textuais envolvem interpretações para compreender as intenções por trás de cada evento discursivo, essa temática tende a um ponto comum, que é a importância de se escolher o texto, e os gêneros textuais sob uma probabilidade mais ampla, como objetivo de ensino. Os linguistas e grande parte de professores sabem que os tradicionais exercícios de gramática, não são adequados ao atual papel do ensino de língua materna na escola, para desenvolver a fala e a escrita com capacidade de comunicação do aluno.

Data – 09/06/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 09h00min – 4ª Observação
Leitura e Produção de Texto (Redação)

A aula foi iniciada com a professora copiando no quadro um roteiro para trabalhar com texto jornalístico e apresentando aos alunos o gênero no suporte. Para o aluno DV, a professora pediu a acompanhante que ditasse o que estava no quadro. Observei que ela não se dirige ao aluno diretamente, tudo que precisa ser falado é com a professora do atendimento especial.

Nesta atividade, a professora iniciou solicitando a construção de um jornal e que fizessem essa produção em grupo. Cada grupo deveria anotar fatos e notícias durante duas semanas sobre a copa e o São João, para depois montarem o jornal deles. O jornal deveria conter notícias, manchetes, reportagens e entrevistas.

Para realizar a tarefa, a professora falou da linguagem que deve ser usada no jornal, observando que deve ser uma linguagem coloquial que atinja o público leitor.

Ela também comentou que a linguagem não precisaria, necessariamente, ter uma norma padrão/culta, nem também ter uma variação coloquial/popular, o importante era que os alunos deveriam ser objetivos ao escrever.

Na primeira parte da atividade, os alunos formaram grupos e com jornais distribuídos pela professora, começaram a ver como são formadas as notícias, manchetes, reportagens e entrevistas. A equipe do aluno DV ficou sem material, pois pegou uma parte do jornal que só tinha classificados um gênero textual que é composto por assunto, descrição do objeto anunciado, anunciante e contato. Nesta atividade, os alunos ficaram conversando e não atenderam a proposta da professora para reconhecer a composição do jornal.

A professora não mediu à turma, sentou-se na sua cadeira e deixou os alunos a vontade. De acordo Batista (2005), na sociedade a interação implica em uma relação entre duas ou mais pessoas e produz certo grau de reciprocidade e troca de conhecimento. Na escola, essa troca é mediada pelo professor que envolve ativamente as relações entre os alunos em estruturas de desenvolvimento social e busca dar significados a instrumentos que produzem o conhecimento, intercalando os objetos usados para provocar novos estímulos e a internalização simbólica para os alunos alcançarem o conhecimento.

Sem o devido processo de inclusão, a cada aula observada percebo que a professora não se preocupa com o aluno DV. Com relação ao texto solicitado, não observou se o jornal estava sendo descrito para o aluno DV e nem mesmo se a turma estava fazendo a atividade, deixando tudo solto e desorganizado.

Data – 14/07/2014 – Quinta-Feira – Horário 07h20min às 08h50min – 5ª Observação
Leitura e Produção de Texto (Redação)

A professora iniciou a aula pedindo aos alunos que apresentassem os trabalhos sobre as produções dos jornais. A primeira equipe apresentou dramatizando um jornal televisivo com entrevistas sobre o tema da Copa do Mundo e apresentação de notícias sobre as festas juninas que aconteceram na escola. Após a apresentação, a professora incentivou os colegas a fazerem comentários críticos, além de propor a circulação do jornal na escola.

A outra equipe apresentou uma charge, como texto que faz parte do jornal, com o tema da copa, fazendo uma crítica aos gastos financeiros. Na apresentação,

a professora não se preocupou em descrever a charge para aluno DV. Esse grupo explicou as partes em que é dividido o jornal e falaram de uma entrevista que fizeram com a direção da escola e alguns professores.

A professora comentou as diferenças entre as duas apresentações. Os alunos ficaram fazendo barulho na hora dos comentários. O aluno DV não participou da maior parte da aula. Fez o trabalho individual por escrito, pesquisando na internet sobre como era formado um jornal e não apresentou para a turma.

Questionei o aluno DV porque ele não produziu o texto jornalístico e apenas pesquisou na internet conceitos sobre a estrutura do jornal. Ele me respondeu (cf. Apêndice 03) que não sabia como fazer porque a professora não orientou de uma forma que ele pudesse entender e sua equipe não fez a atividade.

No depoimento do aluno, pude verificar que o aluno DV não conseguiu fazer a atividade porque o professor não desenvolveu um trabalho de leitura e dos diversos gêneros contidos num jornal, apenas copiava no quadro o que significava as partes do jornal sem mostrá-las no suporte. O aluno DV não teve acesso a uma audiodescrição do jornal e a professora não selecionou os gêneros textuais presentes no jornal para os alunos fazerem uma leitura compartilhada.

2.4 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Durante o período que passei observando as aulas dos quatro professores, identifiquei diferentes práticas educativas, que envolvem atenção, afinidades socioafetivas e aprendizagem.

A Professora A aplica aulas com textos multimodais, porém não trabalha explorando a imagem dos textos multimodais que são encontrados nos livros didáticos de forma a promover o letramento visual dos alunos. Quanto ao aluno cego, este participa das aulas realizando a maioria das atividades de forma oral, contando com o apoio dos colegas e sem haver a associação entre o conteúdo textual e o contexto que estão inseridos.

Segundo Marcuschi (2008), ao analisar o livro didático, observa que os textos encontrados não representam a realidade do aluno e cabe à escola oferecer textos que façam parte do contexto. As intenções expostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa não favorecem a proposta do PCN que entende o ensino da língua

como meio de provocar no professor a reflexão sobre os objetivos da educação que é de contribuir com a formação de alunos críticos e autônomos (BRASIL, 1998).

Nesta ideia, observo que os textos nos livros didáticos não contemplam o aluno DV, pois, para atender a inclusão do cego na escola regular, são necessárias: adaptação, transcrição, revisão, impressão e distribuição de materiais em Braille ou audiodescritos que devem ser elaborados com eficiência para serem disseminados entre estudantes e educadores. Para Silva Filho (2001, p.32): “A garantia de que o livro didático será uma realidade permanente na educação do aluno cego está diretamente ligada a que tenhamos um efetivo programa de ensino Braille para professores, pais, comunidade em geral, transcritos e revisados”

No livro didático, são encontrados textos que envolvem produção e retextualização, contudo o professor deve estar atento se os textos que circulam são significativos, pois estão sendo compartilhados para promover os debates interativos que provoquem a troca de conhecimentos. Com relação aos gêneros, essa interatividade é constituída através de momentos de provocação do conhecimento para que o aluno perceba o gênero (OTA, 2009).

No decorrer das observações, identifiquei que a professora utiliza os textos multimodais como pretexto para o ensino da gramática, não explora o gênero textual e não realiza a audiodescrição das imagens, o que não contribui com o acesso do aluno cego a leitura e interpretação dos textos imagéticos.

A Professora B, utiliza os textos multimodais como ferramenta de apoio para o ensino da gramática, pois durante as observações identifiquei que mesmo os alunos não tendo o livro didático, utiliza um livro como apoio pedagógico em suas aulas e este tem textos que são compostos por linguagens verbais e não verbais, que não são abordadas para promover a interpretação e interação para competência comunicativa. Os textos imagéticos são apresentados aos alunos como pretexto para o ensino da gramática.

Nas observações, ficou evidente a resistência da aluna cega em participar das aulas e a indiferença inicial da professora, que apresentou em sua atuação o descontrole no comportamento e comprometimento da turma. Com relação à aluna cega, esta geralmente não realiza as atividades na unidade escolar, por não levar o material (reglete e punção) e não se adaptar ao método de ensino da professora, que escreve as atividades no quadro ou distribui textos sem realizar a leitura

compartilhada, audiodescrição, adaptação em Braille ou outros métodos que promovam a inclusão da aluna.

Com a Professora “C”, percebi o interesse na inclusão do aluno cego, mesmo sem dominar as técnicas da audiodescrição, o Braille e outros métodos de ensino que envolvam a aprendizagem do cego, sempre está em busca de incluí-lo nas aulas e em todas as atividades estimulou a participação do aluno. Observei que os textos multimodais fazem parte constante das aulas. As atividades são utilizadas para o ensino da gramática, contudo o diferencial está na abordagem, pois a professora promove a leitura compartilhada, a interação e integração da turma. Durante as observações, identifiquei que o aluno participava ativamente, e sempre que não compreendia uma imagem recorria à professora, os colegas e a intérprete da sala de recursos que buscavam sanar o problema.

Os textos multimodais são devidamente explorados. A professora conceitua e caracteriza o gênero, indica o local onde circula, como são constituídos e sua função no contexto social. Primeiro apresenta o gênero para compreensão dos alunos, depois promove a interpretação do texto. No entanto, mesmo com essa atuação, percebi que a professora sente dificuldades de descrever as imagens e conduzir o aluno a realizar uma interpretação crítica.

A Professora “D” tem conhecimentos que podem contribuir com a leitura e interpretação de imagens pelo aluno cego, porém, deixa a cargo da professora intérprete, que acompanha o aluno, as explicações e descrições das aulas. A professora do AEE geralmente dita as atividades e conta com a ajuda dos alunos da sala para fornecer informações sobre as imagens ao aluno cego.

Nas observações, compreendi que o processo de inclusão do aluno cego passa por dificuldades devido à formação desses professores de Língua Portuguesa não satisfazer a educação inclusiva, principalmente, ao realizar a leitura e interpretação dos textos multimodais que circulam na escola de forma a promover a compreensão pelo aluno cego. Diante dessa situação, as intervenções serão aplicadas com o intuito de suprir falhas referentes à inclusão dos alunos durante as atividades, mediar a relação professor/aluno DV/alunos videntes para favorecer a integração do aluno cego na sala de aula regular e proporcionar a formação de alunos leitores que consigam interpretar os sentidos símbolos das imagens de forma crítica e autônoma.

2.5 RETEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas são a forma de obtenção de informações de um entrevistado. É através dela que o pesquisador obtém dados sobre o fenômeno com o objetivo de detectar o problema. Por isto, estas entrevistas foram constituídas a partir das observações em sala de aula e transcritas conforme as concepções de Marcuschi (2001), uma entrevista gravada ao ser transcrita recebe tratamento e recortes efetuados pelo entrevistador que causam mudanças ao realizar a retextualização do texto oral para o escrito, fazendo pequenas intervenções no texto original.

As entrevistas são retextualizadas para favorecer a organização da fala para a escrita. Para Marcuschi (2001), a retextualização é uma rotina comum na escrita quando o escritor registra o que está sendo falado, realiza ajustes ao fazer a reformulação do texto oral para o escrito e obtém o resultado final que é o texto escrito.

2.5.1 Perspectivas do Aluno com Deficiência Visual diante do Ensino

Durante as observações em sala de aula, questionei os alunos DVs sobre suas relações e afinidades no contexto escolar. Dessa forma, a entrevista tornou-se importante fonte de informação para a realização do estudo e foi realizada junto a três alunos que estudam nas respectivas escolas, aqui denominados como: Aluno 1 – Escola Neuza Maria Souza Santos; Aluno 2 – Escola Colomba Dalto; Aluno 3 – Instituto de Educação Gastão Guimarães.

Na escola, os alunos interagem entre si e com os professores, favorecendo a aprendizagem. Essa interação depende dos laços socioafetivos para ocorrer a aprendizagem e conduzir ao conhecimento. Para Freire (2011), as relações entre professor/aluno são importantes no caminho da aprendizagem, é o que direciona o aluno ao amadurecimento dos sentidos.

Para compreender estas ações na sala de aula, questionei os alunos sobre como se sentem no ambiente escolar.

“Se sente bem, é respeitado e incluso.” (Aluno 1).

“Gosta da escola, pois não tem dificuldades de locomoção e sempre recebe apoio dos colegas.” (Aluno 2).

“Se sente bem na escola, não tem problemas com locomoção e realiza as atividades propostas.” (Aluno 3).

Observa-se que todos se sentem bem no ambiente escolar. No entanto, quando questionados sobre as relações com os professores de Língua Portuguesa, colegas e direção, as respostas obtidas foram diferentes, pois um deles (*Aluno 2*) tem dificuldades de relacionamento com a professora de Língua Portuguesa, conforme a resposta obtida na entrevista.

“Observa que a professora explica o assunto e depende da atenção dele entender e estudar; Perguntado sobre a relação com os colegas, o aluno observa que há interação, principalmente nos trabalhos em grupo; Com relação à escola, o aluno diz que gosta do ambiente, que se dá bem com a direção, observando que há confiança e, devido as dificuldades da sua necessidade especial, se sente um exemplo para os colegas e explicita sobre a importância de frequentar a escola, para aprender sobre a vida. ” (Aluno 1).

“A maior dificuldade de relacionamento é com a professora de Português, por não compreender a metodologia de ensino. Por isso, não gosta das aulas da disciplina. Com os colegas sente-se apoiada, inclusive no momento de realizar as atividades. Na relação com a direção, observa que todos são prestativos e facilitam sua inclusão na unidade.” (Aluno 2).

“Tem boas relações com os colegas, professores e direção, relatando que conta com o apoio de todos. Nas atividades, relata que alguns professores descrevem as imagens, outros nem se lembram de sua existência na sala de aula.” (Aluno 3).

Sobre a importância de frequentar a escola, as respostas são compensadoras, pois entendem a relevância de aprenderem a conviver e a participar da instituição escolar.

“Para aprender sobre a vida. ” (Aluno 1).

“É importante à educação formal, pois através dela entende que obtém ajuda na adaptação, no desenvolvimento, por isso, acredita na importância de frequentar a escola ” (Aluno 3).

Esta questão o Aluno 02 não soube responder por não compreendê-la ou por se recusar a emitir opinião sobre a necessidade de frequentar a escola, mesmo que

tenha respondido na questão anterior que gosta de frequentar o ambiente escolar e se dá bem com os colegas.

Ao serem questionados sobre se gostam das aulas de Português, respondem que:

“Não gosta por ter dificuldades de compreender a gramática, acha difícil, mas consegue memorizar muitas coisas utilizando a audição, porém sente dificuldade para leitura e produção de textos pela falta de visão.” (Aluno 1).

“Não gosta, por não conseguir compreender.” (Aluno 2).

“Gosta das aulas e aceita as intervenções da professora de gramática, com relação à de Redação, salienta que tem dificuldades de aprendizagem, devido à professora não construir métodos de ensino que contribuam para seu desenvolvimento, relatando que a mesma simplesmente coloca o assunto no quadro.” (Aluno 3).

As respostas acima contribuem para compreender que os alunos têm dificuldades de compreender a língua, por isso, não gostam da disciplina, o que conduz a questionar sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa. Neste caso, os alunos deram as seguintes respostas:

“Devido à cegueira, sinto dificuldades nas atividades por não poder ler e escrever.” (Aluno 1).

“O problema está na forma de ensino da professora.” (Aluno 2).

“Muitas das avaliações não são adaptadas para o Braille o que dificulta o processo formativo, promovendo dificuldades de aprendizagem e autonomia, inclusive as atividades só são realizadas com a ajuda do professor de AEE, que é intérprete de libras.” (Aluno 3).

Os alunos sentem dificuldades de compreender os conteúdos da disciplina e culpam a cegueira por este problema, porém quando há maior interação na sala e uma abordagem de ensino que envolve interação social e troca de conhecimentos, as aulas tornam-se dinâmicas e inclusivas. Logo, questionei sobre a atuação da professora e a compreensão dos conteúdos:

“O professor só faz leitura de testes e provas e não apresenta os conteúdos de forma compreensiva.” (Aluno 1)

“Dependo dos colegas para ler e escrever ” (Aluno 2).

“Sinto dificuldades nas aulas de redação.” (Aluno 3).

Com estas respostas, percebo que a abordagem dos professores é inapropriada para incluir os cegos, que dependem de leitura compartilhada e maior atenção em relação ao ensino, por isso, sentem dificuldades para aprender. Assim, ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas na escola respondem que são:

“Na realização das atividades por não poder ler e escrever.” (Aluno 1).

“Dificuldade de participar das aulas.” (Aluno 2).

“A falta de materiais transcritos para o Braille.” (Aluno 3).

Questionados sobre como fazem para ler em sala de aula, as respostas são:

“Pede aos colegas para ler o que está escrito no quadro ou para escreverem para ele no caderno. O que aprende é com a memorização e todas as atividades de que participa é respondendo de forma oral.” (Aluno 1).

“Conta com apoio dos colegas.” (Aluno 2).

“Conta com apoio da intérprete do AEE e com os colegas, já nas aulas de gramática conta também com a professora.” (Aluno 3).

Neste caso, os alunos DV contam com a parceria dos colegas que exercem a função de leitores ao realizarem leitura das atividades para o colega cego. Apenas um dos alunos conta com um profissional intérprete, porém é salientado que mesmo atuando junto ao aluno cego, não conhece o Braille devido a ser intérprete de LIBRAS.

Sobre a leitura e interpretação de textos com imagens, os alunos respondem que:

“Conta com o apoio dos colegas.” (Aluno 1).

“Os materiais didáticos de alguns professores são enviados para o CAP-DV para serem transcritos em Braille, mas, com relação aos textos multimodais, observa que a professora não faz audiodescrição e depende dos colegas descreverem as imagens.” (Aluno 2).

“Nos textos com imagens, que dependem de audiodescrição, a leitura só ocorre nas aulas de gramática, a qual conta com apoio da professora que descreve as imagens, mas, a professora de Redação não realiza essas atividades, deixando a cargo da intérprete que nem sempre consegue descrever de forma compreensiva.” (Aluno 3)

Na leitura e interpretação dos textos multimodais com imagem, é necessário que as orientações e abordagens do professor sejam realizadas para que o aluno entenda o sentido ideológico e o contexto para apresentar uma leitura compatível que conduza a interpretação. Assim sendo, a leitura efetuada nas salas de aula regular para compreensão dos textos imagéticos, de acordo as respostas dos alunos, não é uma leitura condizente.

2.5.2 Questionando os Professores: Abordagem e Concepções para o Ensino-Aprendizagem

As entrevistas com os professores foram constituídas para compreender suas concepções de língua e suas crenças em relação ao ensino-aprendizagem. Para isso, o questionário abaixo foi elaborado para as entrevistas, após as observações das aulas, a fim de que os dados já obtidos fossem confrontados com as respostas dos professores para serem relacionados com a realidade da sala de aula.

Na elaboração das perguntas foi constituído um roteiro abaixo descrito:

- 1 – Qual sua metodologia de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa para a turma e o aluno cego?
- 2 – Quais os tipos de textos que circulam nas aulas e quais apresentam imagens articuladas as palavras?
- 3 – Como trabalha leitura e interpretação de textos com imagens na sala de aula com alunos cegos?

- 4 – Como é a descrição das imagens para o aluno cego?
- 5 – Como ocorre o processo de inclusão do aluno deficiente visual na escola?
- 6 – Quais dificuldades encontradas para ensinar o aluno cego?

2.5.2.1 Entrevista com a Professora A - Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos – Turno Vespertino 7º Ano

Sobre a metodologia de ensino, a Professora A responde que:

“Trabalho com o contexto da realidade e os acontecimentos diários dos alunos. Faço leitura oral de textos e os utilizo para ensinar à gramática, com relação ao aluno DV procuro estar próxima, mas para a realização das atividades escritas o aluno procura a ajuda de um colega.”

Essa forma de trabalhar da Professora A expressa que, para o ensino-aprendizagem, o professor busca estar sempre conectado e preparado para refletir sobre a realidade da comunidade em que a escola está inserida para então, elaborar aulas dinâmicas que tragam o contexto do aluno para a sala de aula, porém essa realização não se aplica quando relata que utiliza os textos para o ensino da gramática e que não dá assistência ao aluno DV.

Na questão sobre os textos que circulam na sala de aula, a Professora A observa que:

“Trabalha com jornais, revistas, textos do livro didático, prosa, charge, tirinha, produção de texto e dramatização.”

Nos pressupostos do ensino da Língua Portuguesa, a base do ensino é desenvolver no aluno o potencial crítico e a percepção sobre a multiplicidade das impressões linguísticas, no qual os leitores devem ter contato, para atingir o objetivo de promover conhecimentos e competências para o uso da língua nos diferentes contextos e situações sociais, utiliza diferentes materiais que podem favorecer o conhecimento (BRASIL, 1998).

Neste caso, o texto multimodal faz parte da atuação desta professora, pois os textos que circulam na escola são compostos por sistemas semióticos (linguagem verbal e não verbal) resultantes das novas formas de comunicação.

Para a leitura e interpretação de textos para o aluno cego, a Professora A explica que:

“Não tenho conhecimento e equipamentos para realizar esta função e procuro auxílio de algum colega da turma.”

A Professora A reconhece que ler um texto para o aluno cego é difícil, mas se o professor buscar aprender como usar materiais e objetos que podem ser adaptados para o aluno realizar uma leitura tátil que contribuirá para preparar o aluno para compreender o contexto, a ação e a ideologia da imagem antes de realizar a leitura que é proporcionada pela audiodescrição das imagens.

Em relação à inclusão e as dificuldades de ensino a Professora A observa que:

“Senti dificuldades para realizar na íntegra a inclusão do aluno DV, pois não tenho preparo ou conhecimentos sobre o assunto, por isso, sentem muitas dificuldades em atuar junto ao aluno, e um dos problemas é o aluno não gostar de escrever as atividades em Braille, por não aceitar sua condição de cego.”

O principal motivo da inclusão é perpassar as barreiras sociais, cognitivas e estruturas e fazer que o aluno conquiste seu espaço, por isso, entendo que o professor deve estar sempre renovando suas ações, construindo e reconstruindo ideias para atender o processo de inclusão (BRASIL, 1998).

2.5.2.2 Entrevista com a Professora B - Colégio Estadual Colomba Dalto – 7º Ano – Turno Vespertino

Na metodologia, a Professora B:

“Declara-se tradicional, mas consegue interligar a gramática aos textos que são escolhidos em livros didáticos.”

Mesmo com esta ligação que a Professora B consegue realizar, entre o texto e a gramática, observo que os avanços tecnológicos e a circulação de textos

multimodais na sala de aula exigem maior participação e interação entre aluno e professor para criar uma rede colaborativa de conhecimentos.

Os novos tempos exigem que sejam aplicados novos modelos educacionais que abracem a leitura de mundo, e o ensino deve ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, para que os educandos possam compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto social que vivem.

Com relação aos textos que circulam na sala de aula, a Professora B observa que:

“Uso todos os tipos (poesias, reportagens, textos imagéticos como tirinhas e rótulos de alimentos).”

Neste caso, os textos utilizados na sala de aula são variados ao utilizar as tirinhas e os rótulos de alimentos. Pode ser observado que a Professora B, ao fazer uso dos textos multimodais, proporciona aos alunos estarem em contato com as novas formas de representação da linguagem, devido aos avanços tecnológicos que contribuem para as mudanças sociais e cognitivas. Com isso, o professor não deve fechar as portas para esta nova forma de conhecimento, mesmo não tendo pleno domínio.

Para a leitura de imagem para a aluna cega relata que:

“Procuro descrever a imagem para a mesma compreender e dar respostas.”

Esta descrição, mesmo não sendo efetiva, deve ser realizada, porém, à medida que o professor buscar conhecimentos que favoreçam a leitura para interpretação dos textos multimodais, ele estimula os processos de interação e associação que deve ser estendido a todos os alunos, independentemente de estarem ou não com deficiência visual, o essencial é que o aluno aprenda a ler e interpretar as imagens.

Para Plaza (2013), para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo imagético, é necessária a tradução intersemiótica, que consiste na interpretação dos signos de um sistema linguístico que é traduzido para outro sistema. O aluno DV

interpretar a linguagem imagética através da associação com objetos conhecidos, da descrição e explicações sobre o contexto, o período, o veículo de circulação que servem como um meio para traduzir essa linguagem.

Em relação às dificuldades de ensino e o processo da inclusão, responde que:

“Sente dificuldades por não ter conhecimentos sobre como trabalhar com a aluna, além disso, percebe que o aluno não acompanha os colegas e geralmente faz as atividades no Centro de Apoio Pedagógico, por isso, as atividades não são entregues em tempo hábil.”

Diante desta resposta, acredito que a Professora B precisa buscar conhecimentos sobre como estimular a aluna a realizar as tarefas e promover na sala de aula atividades que desenvolvam a interação sociocognitiva entre os alunos. Consequentemente, a aluna não fará todas as tarefas em outro momento no atendimento especial, pois desfavorecerá sua inclusão na turma. Para isso, o CAP – DV recebe das unidades de ensino as atividades que podem ser transcritas para o Braille e outros materiais para adaptação, favorecendo a atuação do professor junto aos alunos.

2.5.2.3 Entrevista com a Professora C - Instituto de Educação Gastão Guimarães – 9º Ano B – Turno Matutino – Língua Portuguesa- Gramática

Questionada sobre a metodologia de ensino e a proposta didática utilizada na sala de aula:

“A professora observa que é a primeira vez que trabalha com um aluno cego, por isso para incluí-lo, busca conhecimentos teóricos sobre o tema, e utiliza a descrição oral a cada momento da aula. No decorrer das aulas percebe a necessidade de descrever as imagens, deixa que o aluno a toque e também toca nele. Trabalha com a junção e afastamento das mãos como no uso dos porquês? Sempre que pode, dá exemplos para serem realizadas as atividades com objetos concretos, além disso, observa a necessidade do professor trabalhar com o alto relevo e conta com o apoio dos alunos para trazerem materiais concretos. Observa que deu certa uma exposição de objetos que foram tocados pelo aluno cego para o mesmo compreender as imagens descritas no texto como sentimentos.”

Acredita pecar por não ter materiais necessários e aceita ideias dos alunos para trabalhar com o aluno cego. “Assim, observa que sua abordagem metodologia de ensino está dando certo, pois, com a exposição de objetos concretos são apresentados alguns textos para o aluno fazer a associação.”

Essa forma de ensinar da Professora C propicia o desenvolvimento cognitivo do aluno cego, ele confia nas informações do ambiente e dos objetos reconhecidos com a leitura tátil. Na atividade narrada pela Professora C, os alunos observam quais os objetos podem ter relação direta com o texto para serem apresentados ao aluno DV. Segundo Batista (2005), para a formação de conceitos em crianças cegas o tato envolve a percepção e a interpretação por meio sensorial, porém salienta que estas informações são absorvidas de forma sistemática para que se tornem significativos. Neste caso, os objetos e o alto relevo favorecem a ampliação dos conhecimentos prévios do aluno DV.

Questionei sobre quais os textos que circulam na sala de aula

“História em quadrinhos, nas quais trabalha a descrição com cada quadrinho. No geral trabalha com o máximo de textos que circulam no dia a dia dos alunos.”

Neste caso, a Professora C leva para a sala de aula textos que os alunos têm acesso. Segundo Rojo (2009), o texto é uma ferramenta que amplia a competência comunicativa dos alunos e favorece a aprendizagem através da leitura do mundo, para tanto, adquirem habilidades individuais e coletivas que contribuem com a aprendizagem.

Com relação ao trabalho com o aluno cego:

“Observa que o concreto contribui muito com a compreensão. Além disso, trabalha com a leitura coletiva, encenação do texto, exposição de objetos com relação ao texto lido, propagandas que são interpretadas pelos alunos e sua utilização, cartazes, imagens em relevo. Com relação à descrição, observa que não consegue sucesso ”

Neste caso, antes de realizar a leitura de alguns textos, a Professora C leva para a sala de aula objetos concretos que podem ser tateados para construir os

conceitos que contribui para o aluno compreender o texto, fazendo a associação entre o texto e o objeto que pode ser tateado.

Questionada sobre a inclusão na sala de aula, a Professora C observa que:

“Considera as dificuldades de poder dar atenção ao aluno devido à quantidade de alunos na turma, porém na escola tem uma pessoa que o acompanha em sala de aula, também sente falta de materiais apropriados, principalmente os transcritos em Braille. Em relação às dificuldades de trabalhar com o aluno cego, a professora observa que é preciso o querer buscar do professor, é preciso reconhecer que tem dificuldades metodológicas para fazer a perfeita leitura de imagens.”

Com esta ideia emitida pela professora e nas observações percebi que a professora C, em suas aulas, não tem o texto com imagens apenas como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento das aulas para o ensino da gramática, e sim, como um meio dos alunos conhecerem as diversas formas que a língua se manifesta e orientá-los a lerem as entrelinhas implícitas nas imagens.

2.5.2.4 Entrevista com a Professora D - Instituto de Educação Gastão Guimarães – 9º Ano B – Turno Matutino – Língua Portuguesa- Redação

Questionei a Professora D sobre a metodologia para o ensino-aprendizagem e a proposta didática para o ensino da Língua Portuguesa a turma e ao aluno cego:

“A professora entende que a deficiência dificulta o ensino, sendo um pouco complexo por falta de estrutura da escola e de um leitor para o Braille que ajude, mas, como o ensino da língua é constituído de movimento utiliza textos com imagens, quadrinhos, textos narrativos que envolvem interação e participação na sala de aula.”

Ao ser questionado sobre os textos que circulam na sala:

“A professora observa que trabalha os textos com imagens vinculados a textos narrativos e descritivos, e utilizam como apoio os textos publicitários, charges, histórias em quadrinhos.”

Sobre a leitura e interpretação de textos com imagens na sala para o aluno cego:

“A professora observa que não há distinção entre os alunos videntes e o cego, pois, distribui textos por igual e conta com a ajuda da intérprete de Libras para realizar a descrição das imagens.”

Questionei sobre como ocorre o processo de inclusão de alunos especiais:

“A professora entende que é limitada, que deixa a desejar, pois sente dificuldades de lidar com a inclusão por não saber como acompanhar o aluno, além de observar que a pessoa que tem a função de apoio ao aluno em sala de aula não é especialista em cegueira, mas em Libras, por isso e por não ter conhecimentos específicos não sabe lidar com o aluno cego.”

Em sua fala, a Professora D descreve que utiliza diversos textos com imagens, porém, não faz a leitura para o aluno DV, deixando a cargo da intérprete de libras porque sente dificuldades em incluir e atuar junto ao aluno. Seus argumentos são ancorados na dificuldade de trabalhar com o aluno DV relacionada à falta de estrutura da escola, do material pedagógico inapropriado e a própria formação do professor que nem sempre está pronto para lidar com a diversidade na escola.

Com a apresentação das entrevistas realizei, em seguida, uma análise confrontando as falas dos professores com o que foi identificado durante as observações.

2.5.3 Análise das Entrevistas dos Professores: Comparação com as Observações

Nas entrevistas, é compreendido que as professoras promovem atividades diversas em sala de aula com o uso dos textos multimodais, porém não realizam a leitura para interpretação das imagens. Nas observações, compreendi que a Professora “C” busca organizar as aulas para favorecer a compreensão de textos com imagens ao contextualizar os textos antes de apresentar o conteúdo.

As Professoras “A, B, e D” contradizem seus dizeres em algumas questões das entrevistas em relação às observações. As observações são descritas de forma

a contemplar todas as atividades realizadas em sala de aula e apenas a Professora “C” realiza atividades que integra o aluno.

Quando questionadas sobre a metodologia de ensino, nas entrevistas, as professoras dizem compreender que os alunos DV aprendem com a aplicação de conceitos e com objetos concretos, porém, nas observações torna-se explícito que apenas a Professora “C” aplica uma metodologia de ensino-aprendizagem que busca construir conceitos antes da leitura de imagens.

Com relação aos textos que circulam na sala de aula, todas têm consciência que a maioria dos textos é composta com linguagem verbal e não verbal, mas não realizam a leitura das imagens para que o aluno DV faça a interpretação, por não terem conhecimentos sobre como fazer essa leitura.

Neste caso, os professores têm na sala de aula alunos com deficiência visual, mas não foram devidamente orientados para trabalharem de forma efetiva com a proposta da inclusão, ficando a cargo do professor buscar conhecimentos para se capacitarem e atenderem as diversas modalidades das necessidades especiais.

Com relação ao livro didático utilizado nas escolas, cabe ao professor identificar como abordar as diversas manifestações da língua para aquisição das competências comunicativas necessárias para o aluno interagir através dos gêneros textuais no seu contexto social.

Segundo Ota (2009), a elaboração do livro didático deve ser organizada para atender a demanda do ensino-aprendizagem e seguir a proposta dos textos que são elaborados para conduzir o aluno à interpretação. Por isso, cabe ao professor, planejar atividades com perguntas e respostas que não engessem o ensino e nem atendam apenas a reprodução do conhecimento que são propostos nos livros didáticos atuais, estruturados apenas como um produto comercial, com baixa qualidade ou com atividades que não contemplam a realidade do contexto sociocultural do aluno.

Assim, o professor utiliza o livro didático em conjunto com outros materiais pedagógicos para conduzir a pesquisa, análise e observação de temas que contam com a participação dos alunos, buscando integrar os textos e atividades do livro a realidade das novas linguagens trazidas pelas tecnologias comunicativas que exigem letramentos visuais.

Com relação à leitura dos textos imagéticos, Martins, Gouvêa e Piccinini (2015) reconhecem que os livros didáticos são repletos de imagens que requerem

conhecimentos variados. Por isso, é um desafio para os professores atenderem a demanda do ensino, pois devem ter conhecimentos proporcionados pelo letramento visual para identificarem a linguagem visual que cada imagem emite.

Devido a esta falta de conhecimento, nas observações, entendi as dificuldades do professor em ler as imagens por não compreenderem a natureza dos textos verbais e não verbais. Com relação à leitura de imagens para o aluno DV, o livro didático não proporciona uma acessibilidade. Outro problema está relacionado ao não conhecimento sobre as técnicas da audiodescrição, um meio de acesso disponível que promove a leitura para a interpretação da composição social e ideológica da imagem.

Nesse processo, o dever da escola é promover o contato do aluno com livros que favoreçam a interação, conhecimento prévio e a assimilação de novas ideias. Assim, o livro que apresenta diversos textos que representam o cotidiano e coopera com a reescrita, favorece uma interpretação sistemática e crítica, pois, o livro didático deve provocar diferentes situações de leitura e escrita, associando os gêneros textuais a situações cotidianas e, obedecendo ao que preconiza os PCNs de Língua Portuguesa, que determina a necessidade de interpretação.

Neste caso, mesmo aceitando a inclusão, as professoras ou por não saber trabalhar com o aluno DV ou por falta de materiais, não conseguem realizar uma prática pedagógica que contemple o ensino-aprendizagem para leitura e interpretação de textos junto aos alunos cegos.

2.5.4 Conhecendo o Professor e suas Concepções de Ensino: Confronto com as Observações

O questionário (cf. Apêndice 04) foi constituído para dar suporte à pesquisa etnográfica e fornecer informações sobre o professor e sua atuação pedagógica. Por essa finalidade, as questões presentes abaixo, em um quadro comparativo, foram estruturadas seguindo o padrão da pesquisa semiestruturada que é apresentada por questões abertas e questões fechadas que favorecem a análise e a tabulação de dados. A exposição direta das entrevistas será analisada a cada questão esplanada.

Primeiro, apresentarei cada um dos professores, sua formação e perfil em um quadro que proporcione a comparação dos perfis.

Quadro 01 – Comparativo: Perfil do Professor

Profes sores	Escola	Formação	Tempo de serviço	Formação continuada	Idade	Sexo	Esta do civil
A	Escola Municipal Neuza Maria Souza dos Santos	Licenciatura em Letras	33 anos	Pós-graduação em Gramática e em Gestão Escolar	Acima de 36	Femini no	Casa da
B	Colégio Estadual Colomba Dalto	Licenciatura em Letras com Inglês	08 anos	Metodologia do Inglês	Entre 31 a 35	Femini no	Divor ciada
C	Instituto de Educação Gastão Guimarães	Licenciatura em Letras	10 anos	Não respondeu	Acima de 36	Femini no	Casa da
D	Instituto de Educação Gastão Guimarães	Licenciatura em Letras com Inglês	23 anos	Mídias Educativas	Acima de 36	Femini no	Casa da

Fonte: Quadro elaborado por: Camila da Silva Gonzaga (2015)

No quadro, posso verificar que todas as professoras são licenciadas em Língua Portuguesa e tem um tempo de serviço apropriado para compreender como atuar junto aos alunos, principalmente a Professora A. Porém, em relação à formação continuada, percebo a necessidade de construir uma prática de buscar por novos conhecimentos em cursos de formação. Com relação à idade as Professoras A, C e D, tem acima de 36 anos e são do sexo feminino.

Depois das questões relacionadas ao perfil, apresento às vivências de leitura e o conhecimento dos professores sobre os textos multimodais que circulam na escola, o questionário é retextualizado, buscando apresentar na íntegra a fala do professor.

Para você a leitura é:

Professora A, B, C, D – Atividade que leva em conta a interação autor-texto-leitor que se constrói e são construídos no texto.

Todas responderam a mesma alternativa, pois acreditam que há uma relação entre o autor, texto e leitor para compreender o conteúdo. Para Koch e Elias (2013), um texto é uma interação ideológica, que tem o objetivo de ativar o conhecimento do leitor sobre um tema. Neste caso, o autor/leitor interage dialogicamente e a escrita é organizada com base em elementos linguísticos que requer em um evento comunicativo, dependendo do vasto conhecimento do autor que compartilha com o

leitor e veicula sua ideia em um gênero textual condizente com o contexto sociocultural e as práticas sociais.

Essa concepção dos professores segue os pressupostos dos PCNs de Língua Portuguesa que estabelece a necessidade do aluno está sempre interagindo com a língua falada e escrita, porém nas observações, é explícito que os Professores A, B e D utilizam os textos como a finalidade de ensinar a gramática, na maioria das vezes os textos não são explorados em seus sentidos sociais e ideológicos.

Durante as observações, a Professora “C” realizou leitura de textos e interagiu com os alunos, compartilhando seus conhecimentos e favorecendo a troca de ideias. Já as Professoras A, B e D não realizaram uma leitura que contemplasse a interação entre autor-leitor quando pediam aos alunos para fazer a leitura individual e nas correções das atividades não havia leitura compartilhada dos textos escritos.

Você trabalha com textos na sala de aulas.

Professora A – Sim, porque a prática com textos torna a aula mais dinâmica, persuadindo o aluno.

Professora B – Sim, porque é um meio fundamental de informação e formação.

Professora C – Sim, para o ensino da Língua Portuguesa os textos são meios de formar conceitos e apresentar aos alunos as várias representações do gênero textual.

Professora D – Sim, porque a leitura é essencial para todo o processo de formação do indivíduo.

Todas as professoras responderam que trabalham com textos na sala de aula. Nas observações, identifiquei esta realidade, contudo, o objetivo geral é para o ensino da gramática. A Professora “A” diz utilizar os textos para tornar a aula interativa, mas nas observações das aulas não realiza a leitura compartilhada para troca de ideias com os alunos, não apresenta o gênero textual e os textos com imagens não há leitura para compreensão dos sentidos. Com relação ao aluno DV, deixa a cargo de um colega a leitura dos textos.

Para a Professora “B”, os textos são meios de informação para a formação do aluno, porém, nas observações percebi que os textos utilizados não são explorados de forma a emitir informações que favorecem a interpretação dos alunos, pois os textos são abordados com o propósito de apresentar algum conteúdo gramatical.

Identifiquei que a Professora “C” leva para a sala de aula textos que são interpretados e reescritos. Já a Professora “D” relata a importância de trabalhar com textos na sala de aula, mas na aula que trabalha com o texto jornalístico, não faz a leitura compartilhada, a interpretação e não apresenta o gênero no suporte, desvelando a fala da prática. Contradizendo, dessa forma, a ideia de Solé (1998), quando explica que na compreensão da leitura é preciso que sejam ensinadas as características de cada texto, mostrando ao leitor as pistas que o conduz a criar as estratégias de leitura que pode favorecer a compreensão dos significados implícitos em cada texto.

Além disso, nos pressupostos do ensino da Língua Portuguesa, a leitura para interpretação ser considerada como um processo dinâmico, em que o aluno não deve ser um receptor passivo, mas interagir com o professor e o texto para a construção dos sentidos que conduz com a compreensão dos significados (BRASIL, 1998).

Neste caso, nas observações, os conteúdos apresentados pelas professoras têm relação direta com a proposta dos PCNs, porém na abordagem, os textos não são contextualizados e a construção dos sentidos não é efetuada, apenas a Professora C, faz uma abordagem dinâmica em que os textos são explorados para provocar no aluno conhecimentos, autonomia e criticidade.

Você acha necessário trabalhar com a leitura de textos com imagens com o seu aluno cego? Por quê?

Professora A – Sim, porque a leitura dos textos com imagens pode ser descritos e envolve o aluno sem discriminá-lo.

Professora B – Sim, porque a leitura de imagens pode ajudá-lo a trabalhar o imaginário e ampliar o conhecimento.

Professora C – Sim, os textos com imagens são ideais para conduzir o aluno a pensar e explorar os detalhes do texto não verbal.

Professora D – Sim, para que o mesmo através da descrição e interpretação da imagem interaja com a leitura.

Todas concordam que sim, porém salientam o não conhecimento sobre como realizar a leitura de imagens para a interpretação. Nas observações, percebi que apenas a Professora C elabora aulas que buscam associar o tema/conteúdo aos

conhecimentos prévios do aluno DV, favorecendo assim, a aquisição de conceitos que o leva a identificar o conteúdo das imagens encontradas nos textos multimodais.

Neste caso, a aprendizagem do aluno ocorre gradualmente e depende dos fatores sociais e culturais, por isso, o professor que não conhece o contexto do aluno, não consegue perpassar as dificuldades de aprendizagem e fornecer meios para o conhecimento de mundo necessário à formação de conceitos.

Você concorda com a inclusão do aluno com Deficiência Visual na escola regular?

Professora A – Sim, acredito que não deve haver discriminação embora, acho necessário melhorar os equipamentos didáticos para dar suporte as aulas para atender melhor o aluno deficiente.

Professora B – Sim, mas é importante que o professor tenha noção de como trabalhar nesta inclusão.

Professora C – Sim, plenamente, sempre estou em busca de materiais e métodos que auxilia na minha formação para atender alunos especiais, porém o tempo, as obrigações limitam a minha formação.

Professora D – Sim, para que o mesmo possa vivenciar todas as possibilidades de convivência. Porém a escola precisa dar melhores condições de trabalho.

Todas concordam com a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, entretanto, salientam que sem estrutura e formação na educação especial, o processo de ensino continua sem construir a aprendizagem adequada. Mesmo dizendo que concordam com a inclusão, durante as observações, identifiquei que as Professoras “A, B e D” não incluem os alunos DVs de forma efetiva. O fato foi detectado nas aulas em que a leitura era individual, em que os alunos não participavam nem realizavam as tarefas na sala de aula, nos momentos que não havia leitura dos textos por parte do professor e nas atividades que os alunos contavam apenas com a colaboração de um colega ou acompanhante que atende o aluno da Professora “D” para a leitura dos textos com imagens.

Para atuar junto ao aluno DV, os professores devem reconhecer que sua aprendizagem é constituída de várias formas, desde que tenha sentido. Todavia, é preciso que o educador analise suas concepções de língua para percorrer o caminho da inclusão, transformando-as. Esses caminhos levam a interpretações da leitura, pois a leitura é vista como meio para a construção dos sentidos e a

compreensão leva ao processo de formação sistemática de leitores ao priorizar as possibilidades de reconstruir os saberes, a memória e a identidade de um povo a partir da preservação da própria cultura, onde os sujeitos envolvidos constroem os saberes no processo coletivo, social e histórico para reconstruir as memórias e identidades dos leitores.

Após observar, contextualizar e analisar as entrevistas e questionários constituídos durante a pesquisa de campo, percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em relação à importância da leitura das imagens dos textos e compreender a inclusão que ocorre com o aluno DV nas respectivas escolas que não contemplam a acessibilidade e o devido letramento necessários, devido a falta de conhecimentos e preparo dos professores em realizarem a leitura de textos multimodais ou promoverem a inclusão de forma efetiva na sala de aula regular.

3 CONSTRUINDO CONCEITOS PARA AUDIODESCREVER

A falta de informação sobre as diferenças só traz reações adversas, por isso, a formação do educador especial é progressiva e cumulativa, tornando-se um alicerce que sustenta a obra e afasta o preconceito.

Assim, para lidar com alunos especiais com deficiência visual, é preciso conhecer os níveis de dificuldades e especificidades pelo fato da cegueira ser uma situação irreversível, com diminuição ou perda total da visão em virtude de causa congênita ou hereditária. O indivíduo com deficiência visual tem baixa acuidade visual de um ou de ambos os olhos. Os PCNs da educação especial reconhecem a pessoa cega como:

cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação (BRASIL, 1998, p. 26).

Para determinar este grau, é realizado um estudo que observa o funcionamento da visão que qualifica o tipo a cegueira. O estudo é constituído de uma análise para compreender a capacidade de interpretar os impulsos propiciados pelos resíduos visuais e, então, é usando a função cerebral para reconhecer, decodificar, armazenar e associar as imagens a experiências passadas. Porém, quando a pessoa com deficiência visual é considerada cega há perda dos resíduos e o aluno precisa ser letrado pelo tato.

A leitura tátil propicia aos cegos uma aprendizagem significativa, que reflete no desenvolvimento sociocognitivo necessários à autonomia. Através do tato associado aos outros órgãos do sentido (audição, olfato e paladar) que o aluno passa a formar conceitos que constituem os conhecimentos prévios.

O conhecimento é alcançado pela associação de ideias que contribuem para a construção dos conceitos que são estimulados e abstraídos pelo processo de associação. As teorias condutistas mediacionais estabelecem a construção de conceitos mediados e são propiciados pelo reforço (repetição). O reforço mediado contribui para a aprendizagem dos alunos cegos quando é realizado o estímulo tátil

com a repetição constante do toque em objetos até que o aluno reconheça as diferenças de espessura, forma, localização, textura, dimensão, lateralidade.

Neste processo, o desenvolvimento é avaliado a partir da verificação do desempenho do aluno ao apresentar a sensibilidade tátil, percepção, memorização e atenção em relação aos objetos familiares, neste caso, as atividades são para valorizar o raciocínio do aluno que é refletido na conquista da autonomia.

Na leitura do ambiente, os sentidos contribuem para a construção dos conceitos. Batista (2005) observa que Vygotsky faz distinção entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, explicitando que os primeiros são adquiridos na experiência pessoal e os científicos são adquiridos na sala de aula. Dessa maneira, a formação dos conceitos segue etapas de desenvolvimento que é organizada através de sistemas conceituais que variam de acordo ao objeto, a cultura e a interação com o meio, propiciada pelos processos psicológicos.

A aprendizagem e a estimulação do sentido perceptivo ocorrem desde o início da vida. Na criança com cegueira, essa estimulação deve ser feita assim que a perda da visão é detectada. Por isso, a criança em idade escolar ou ao ser incluído deve levar o educador a construir um conjunto de novos conhecimentos que estimulem a participação do aluno no contato com as novas formas de relações, a diversidade de costumes e expressões do contexto.

Esses estímulos contribuem para que os indivíduos selecionem as informações que se apresentam de forma voluntária ou involuntária. A atenção involuntária, de acordo Silva (2008), apresenta-se no início da vida quando ruídos, movimentos e objetos chamam a atenção, porém não despertam o interesse. Já na atenção voluntária, há seleção de informações e concentração para desenvolver as atividades que são possibilitadas pela mediação simbólica.

Segundo Pozo (1998, p. 193), Vygotsky em sua teoria explica que “o homem não se limita a responder os estímulos, mas atua sobre eles, transformando-os.” Neste caso, a mediação é propiciada pela cultura e o meio social que são internalizados ou assimilados. Para o cego, esses estímulos são construídos gradativamente com o objetivo de favorecerem os outros órgãos dos sentidos e compensarem a falta da visão. Segundo Domingues (2014, p. 24):

Todas as informações que temos são recebidas através dos sentidos. O tato dá-nos indicações sobre qualidades como dureza e maciez, textura, forma, flexibilidade, peso, vazío ou solidez e atmosfera seca, cheia de

vapor, fria ou morna. O olfato ajuda-nos a reconhecer materiais como couro, madeira, metal, tinta, flores e se um cheiro agradável e desagradável. O paladar dá-nos informações sobre doce, ácido, amargo ou salgado. Já a visão e a audição, os denominados “sentidos da distância”, fornecem-nos informações sobre: cor, tom, contraste, profundidade, perspectiva, tamanho, forma, opacidade ou transparência, reflexão, intensidade, bem como volume, tom e timbre, sons do mar, de animais e de casa, respectivamente. No que diz respeito ao sentido, este transmite informações sobre a posição do corpo, dos membros, da cabeça e dos músculos, direção, equilíbrio, movimento, peso, aceleração, desaceleração e imobilidade.

Os conceitos para os alunos cegos, de acordo Batista (2005), aplicam-se na aquisição propiciada pelas representações mentais que são adquiridas pelas experiências tátil, auditiva e olfativa, relacionadas com a linguagem e a interação do aluno DV com o meio. A estrutura cognitiva de uma pessoa com deficiência visual é propiciada através da interação com o mundo, quando aprende a associar significados e construir o conhecimento, criando às próprias hipóteses que o conduz a leitura de mundo.

Todavia, em alguns ambientes, o aluno depende de outros métodos para realizar a interpretação e passa a depender dos recursos funcionais que garantam a acessibilidade nos ambientes que frequentam, adentrando em todos os contextos socioculturais que favorecem a inclusão.

Esse processo de inclusão, em alguns ambientes, depende da adaptação de materiais propiciados pelas novas tecnologias, denominadas de Tecnologias Assistivas (TA). As Tecnologias Assistivas são recursos funcionais que podem promover a acessibilidade de pessoas com deficiência em atividades escolares e sociais, foi instituído pela Portaria nº 142/2006, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos, com o objetivo de legitimar o desenvolvimento de tecnologias que propiciassem a pessoa com deficiência, meios tecnológicos que favorecessem sua inclusão em diversos ambientes, especialmente o escolar.

Esse conceito assume amplitude ao favorecer o acesso em diversos espaços e conteúdos do conhecimento as pessoas com limitações, entre essas: pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes e pessoas com mobilidade reduzida. A utilização destes recursos tem proporcionado a inclusão e a garantia dos direitos humanos. Neste caso, o conceito de TA é:

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços

que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 10).

Segundo Bersch (2013), o termo tecnologia assistiva ainda é novo, mas está diretamente atrelado ao desenvolvimento tecnológico. Mesmo que se aplique a todo tipo de ferramenta que pode ser adaptada para favorecer o acesso às pessoas com limitações e seja assimilada na rotina para simplificar as atividades do cotidiano, por exemplo: talheres, canetas, computadores, telefones, automóveis. O objetivo é facilitar a vida cotidiana das pessoas com limitações.

Para garantir a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais, o MEC realiza a distribuição de materiais associados à TA. Para as pessoas com deficiência visual, os componentes da TA distribuídos pelo MEC são:

Alfabeto Braille grande e em madeira com pinos, Dominó com texturas, Dominó magnético; Jogo da Velha em E.V.A; Jogo da velha em madeira, Jogo de xadrez e dama com estojo, Resta um em madeira, Alfabeto Braille pequeno em madeira com pinos de metal, Ampliador de imagens e textos, Lupa com luz , Lupa sem luz, Telescópio monocular, Lupa eletrônica mini com tela própria, Lupa eletrônica tela própria reclinável, Lupa eletrônica tela própria, 8x, usada para escrever, c/ bateria, Caderno para escrita ampliada , Guia de assinatura, Girabraille, Livros adaptados, Máquina de escrever em Braille, Reglete, Soroban de vinte e um eixos, Dado de espuma com guizo, Bola infantil sonora, Baralho Braille, Baralho baixa visão contraste, Baralho para baixa visão, Impressora Braille, Desenhador Braille , Aquecedor de papel microcapsulado, Duplicador Braille, Calculadora que fala em português, Bengala inteira de alumínio, Bengala de alumínio dobrável, Notebook com programas para o aluno com D.V. ou cego, Display Braille, Computador com software para o aluno cego/baixa visão, Softwares para alunos com deficiência visual. (BRASIL, 2009, p. 50).

Além destes, que são materiais distribuídos nas escolas públicas como forma de reduzir as distâncias cognitivas nas escolas regulares e centros de apoio pedagógico, o professor, aluno, família e comunidade podem realizar as adaptações em materiais que possibilitem a inclusão do DV com recursos de baixo custo. Por isso, dependendo da necessidade do aluno, o importante das TA é a contribuição para ampliar os recursos materiais que proporcionem a acessibilidade.

Outra forma de auxiliar no conhecimento e desenvolvimento sociocognitivo dos cegos e contribuir diretamente para o ensino, onde todos os sentidos são utilizados para aquisição das habilidades de interpretação de textos multimodais, é através da audiodescrição que deve ser objetiva e descritiva. De acordo com Vieira

e Lima (2014), a audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão de pessoas com deficiência visual junto ao público de produtos audiovisuais. É um modelo de tradução intersemiótica onde o signo visual caracteriza-se pela descrição objetiva de imagens dentro do gênero tradutório, quando textos visuais são traduzidos para textos verbais. Contudo, para realizar a audiodescrição de forma que o aluno compreenda, é preciso o multiletramento, pois o aluno deve ter domínio de conhecimentos prévios que o conduza à associação que favorece a interpretação.

O multiletramento do aluno DV depende também de pré-requisitos básicos que desenvolvam suas habilidades motoras, sensorial e espacial, através de orientações sobre direita, esquerda, em cima em baixo, texturas, aromas, conhecimentos de linhas curvas, retas, tamanhos, horizontalidade, verticalidade e noção de cores, que favorecem a associação, pois o cego lê com as mãos e tem o auxílio dos outros sentidos, neste caso, tendo os conhecimentos prévios, o cego aprende e expressa suas ideias através da oralidade e da escrita Braille. Além disso, são premissas para a alfabetização do DV:

1 – Consciência da qualidade tátil dos objetos, quando aprende a reconhecer textura, temperaturas, superfícies vibráteis, consistências, contornos, tamanhos, pesos, para isso, o cego move as mãos para explorar os objetos para sentir suas características. Esta atividade deve ser constante e estar sempre se renovando para refinar o tato e serem aprendidos os diferentes graus de comparação entre os objetos.

2 – Conceito e reconhecimento de forma que é a capacidade do DV distinguir a forma e características do objeto, neste reconhecimento, o aluno DV detecta detalhes, aprende a explorar o ambiente explorando direções e orientação, neste caso, é preciso estimular o tato e a audição para desenvolver as operações mentais (perceptividade) que favorecem a leitura espacial, a memória, raciocínio convergente e divergente, e avaliação. As atividades relacionadas ao reconhecimento de formas são elaboradas inicialmente com a exploração do objeto para entenderem o tamanho e a forma, que devem ser apresentados através de objetos padrões dentro de um cenário complexo.

3 – Representação gráfica, nesta fase a criança aprende a identificar as formas dos objetos geométricos para compreender a perspectiva espacial, neste caso, a leitura tátil é constituída de formas geométricas tridimensionais solidas e depois

bidimensionais, só então com diferentes tamanhos. É nesta leitura tátil que o aluno aprende aspectos das dimensões gráficas e dimensionalidade necessária a leitura de mapas.

4 – Sistemas de simbologia, esta fase implica em um processo gradual de associação de objetos que podem ser semelhantes ao original. É um sistema utilizado pela leitura tátil do Braille, pois contribui com a leitura dos pontos que são perceptíveis pelo tato, neste caso é preciso memorizar um sistema gráfico de pontos e as respectivas configurações da cela Braille.

Só então, o aluno DV passa a compreender o mundo ao redor, reconhecendo o ambiente e disposto a iniciar o processo de associação dos objetos conhecidos ao descrito através da audiodescrição.

Para Franco e Silva (2010), na audiodescrição as informações são transmitidas a pessoas cegas ou com baixa visão em vários tipos de materiais audiovisuais, possibilitando a acessibilidade dos não-videntes a diversos contextos sociais. Essa prática é relativamente nova, iniciada nos Estados Unidos, na década de 1970, e só a partir de 1990, passou a assumir a função de auxiliar a inclusão sociocognitiva com a descrição dos diversos elementos sociais.

O recurso da audiodescrição transforma o visual em verbal o que torna possível a leitura de imagens para a pessoa com DV, possibilitando o acesso à cultura e informação que contribui para a acessibilidade ao favorecer a inclusão cultural, social e escolar.

A audiodescrição de imagens no Brasil é realizada através das técnicas do Mecdaisy (Anexo 16), decreto nº 21/2012, que foi constituída através da Lei 10.753/2003, que instituiu a Política Nacional do Livro e assegurou às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. O Decreto nº 5.296/2004, art. 58 estabelece como função do poder público adotar mecanismos de incentivo para tornar disponíveis os textos publicados no país. Já o decreto 7084/2010, art. 28 determina que o MEC, através do programa de material didático, garantirá a acessibilidade ao público alvo e seus professores. (BRASIL, 2012).

Neste caso, Franco e Silva (2010) observam que com a promulgação do Decreto 5.296/2004, a audiodescrição tornou-se um direito adquirido e garantido pela legislação, por isso, é recomendável que a sociedade acadêmica discuta os temas relevantes e amplie o conhecimento para atingir o objetivo de expandir o

poder do cego de interagir com o meio e promover o desenvolvimento sociocognitivo.

A audiodescrição é uma técnica que tem o propósito de promover o conhecimento dos alunos cegos, dentro de um formato sociocomunicativo e emerge em contextos diferenciados da cultura, educação e lazer. Garante a acessibilidade e a comunicação de pessoas cegas ou com baixa visão.

A audiodescrição demonstra em sua forma estrutural descritiva o uso de adjetivos; de verbos no presente do indicativo, flexionados na voz ativa; geralmente não apresenta relação de anterioridade/posterioridade, nem exprime impressão do áudio-descritor sobre a mudança de estado emocional de pessoas ou personagens. E ainda, há um esquema cognitivo e linguístico a ser respeitado, o qual é constituído desde o plano de fundo de uma imagem estática ou dinâmica, a contextualização social, educacional, histórica, política, artística ou mercadológica dessa imagem ou evento a ser áudio-descrito.

Antes de realizar a audiodescrição em sala de aula, o professor precisa compreender que o sistema visual da imagem são recursos semióticos (linguístico e visual), frutos de interações com o meio social e para a compreensão da mensagem os alunos devem ter contato com textos que apresentam a ideia da imagem. No caso de alunos cegos, essa interação depende das informações prévias e contextualizadas atribuídas às vivências sociocognitivas do aluno, por isso, antes de apresentar a leitura de uma imagem ao aluno é preciso prepará-lo para que realize as associações, fornecendo-lhes informações sobre o contexto, o objeto de estudo e suas especificidades.

Nas técnicas do Mecdaisy, no momento da audiodescrição de imagens estáticas, é preciso mencionar o gênero (charge, cartum, história em quadrinhos, tira cômica), fonte, data, autor, em seguida, a descrição da imagem. Apresentar o plano da imagem e verificar a correspondência entre a imagem e o texto, descrever os elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos dos balões, a quantidade de quadros, quantidade de personagens, a fala verbal. Neste sentido, o texto imagético não verbal torna-se verbal, através da audiodescrição (BRASIL, 2012).

Segundo Viera e Lima (2014), a audiodescrição trabalha com a passagem da linguagem imagética para a linguagem verbal e permite o processamento das informações ao realizar a tradução de uma linguagem para outra, mantendo o maior

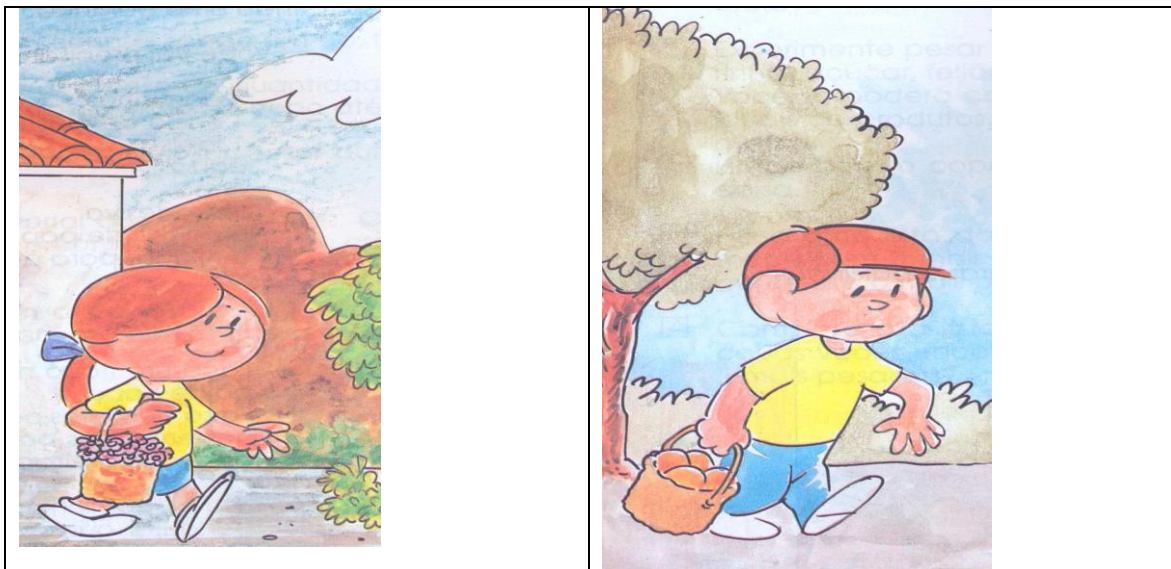
nível possível de fidelidade entre o que está em uma linguagem e o que é veiculado, sendo mais importante preservar a integridade da mensagem do que fazer uma correspondência literalizante palavra por palavra, elemento por elemento.

Para obter sucesso na audiodescrição de imagens, o descritor lida com a comunicação de um dado para outra linguagem, para isso, compreende-se que o texto visual é composto de elementos (cenas, sinais, sorrisos, etc.). Por exemplo, numa cena em que duas imagens são representadas.

Ilustração 01 – Imagem para Leitura da Audiodescrição

Fig. 1 Menina carregando cesto de flores.

Fig. 2 Menino carregando cesto de frutas.



Fonte: Vieira e Lima, 2014.

Para questionar sobre as imagens: “Qual das ilustrações representa o cesto que exige mais esforço para ser carregado?” Vieira e Lima (2014) observam que a audiodescrição identifica a expressão facial, o modo de andar, o provável peso do cesto para que o cego emita sua opinião.

Os principais requisitos para descrição de imagem na geração de material digital acessível consideram a descrição de imagens como a tradução de um texto imagético em palavras, em que a construção do retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, são descritas sem expressar julgamento ou opiniões pessoais.

Assim, para realizar a audiodescrição, é necessária a construção de um repertório de informações sobre o que é possível dizer para possibilitar aos usuários a melhor construção imagética. Para audiodescrever as imagens são necessárias

algumas questões sobre: O que descrever? Quem? Como? Quando? Onde? Que variam de acordo com o manual técnico para audiodescrição ou experiência empírica do áudio descritor.

4 CONHECIMENTOS PROPOSTOS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As observações cooperaram para o desenvolvimento das intervenções que, neste capítulo, serão apresentadas a partir da construção, aplicação e avaliação propiciadas pelas sequências didáticas.

A sequência didática é um procedimento que torna eficaz o fazer pedagógico para tornar mais eficiente o processo de ensino aprendizagem. Por isso, nas observações de campo ao questionar sobre o planejamento e construção do ensino aprendizagem, as professoras relataram seguir a proposta dos conteúdos apresentados nos livros didáticos. Fato que não contribuiu para o desenvolvimento de aulas que envolvam os gêneros textuais e suas representações simbólicas.

Então, constatei que para as intervenções, as aulas deveriam ser planejadas seguindo uma sequência didática que proporcionasse a interação e a troca de conhecimentos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), uma sequência didática é: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

O objetivo da sequência didática é contribuir com a construção de um trabalho pedagógico dividido em fases consecutivas. Seguem um esquema que apresenta à situação, os objetivos, a explanação e as finalidades para chegar a avaliação que determina se foi atingida a aprendizagem pretendida.

Em uma sequência didática, o professor detalha o que deseja, apresenta o que e como fazer, quais os procedimentos para elaboração e a produção final. Neste caso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) observam que são aulas programadas com um mesmo tema e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero textual. Para Marcuschi (2008), a sequência didática deve ser constituída para abordar situações reais e concretas que fazem parte do cotidiano para permitir reproduzir de forma concreta os textos que circulam na escola.

Neste estudo, a finalidade das sequências didáticas é apresentar o gênero, proporcionar junto ao aluno DV a integração na sala de aula e a construção de conceitos. O objetivo das intervenções serem aplicadas com as sequências didáticas é para que o professor compreenda a importância de realizar aulas planejadas de acordo o gênero a ser estudado, conseguir realizar a leitura das imagens e fornecer subsídios para o aluno DV e a turma interpretar e compreender os textos multimodais que circulam na sala de aula.

4.1 ENSINANDO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas são essenciais para o desenvolvimento de aulas sequenciadas, dinâmicas e participativas, em que o assunto abordado é constituído dentro de um gênero e conduz o professor a analisar todo o processo: do projeto a aplicação. Assim, a seguir, serão apresentadas por unidade escolar as sequências que foram realizadas nas escolas observadas.

4.1.1 Escola Neusa Maria Souza dos Santos

A primeira sequência apresentada é da Escola Neusa Maria Souza dos Santos (Apêndice 05 - A), na qual iniciei com uma proposta de estimulação sensorial para que o professor regente “A” e os alunos conseguissem desenvolver habilidades para ler e interpretar os textos sem o auxílio da visão.

Na proposta de intervenção, o conteúdo programático ficou a cargo dos gêneros jornalísticos que são veiculados de forma impressa, em meios eletrônicos, transmissões televisivas ou radiofônicas. Os gêneros jornalísticos apresentam diversos gêneros como: notícias, reportagens, entrevistas, editoriais, artigos de opiniões, que geralmente vem acompanhado por imagens que emitem uma ideia sobre a notícia.

No primeiro momento da intervenção, a turma foi dividida em duplas e o aluno DV (Aluno 01) ficou em um trio (Aluno DV, Professora e Aluno vidente) para a realização da atividade de estimulação sensorial. Nesta primeira situação, a professora e alguns colegas de classe do aluno DV foram vendados para ficarem sem utilizar a visão e identificar alguns objetos, sabores e aromas com o uso do tato, paladar, audição e olfato.

Imagem 01 – Dinâmica - Escola Neusa Maria Souza dos Santos



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

O objetivo desta sensibilização foi para que a professora e os alunos da turma se colocassem no lugar do aluno DV para serem sensibilizados em relação à inclusão das pessoas com deficiências. Após, identificação realizada por cada um, o aluno que não estava vendado escreveria sobre o objeto a partir da opinião do que estava vendado. A estimulação provocada por esta situação fez que os alunos videntes e a professora associassem o objeto analisado aos conhecimentos pré-existentes para conseguirem realizar esta tarefa.

Nesta tarefa, a maioria dos alunos acertaram os objetos por reconhecer a forma, o aroma, a consistência, o sabor e o cheiro, incluindo a professora. Em seguida, questionei sobre o que sentiram diante da falta da visão e por tocar objetos desconhecidos, os alunos disseram sentir medo de pegar alguns objetos. A professora expressou que ao tocar alguns objetos sentiu a necessidade de ver, não se satisfazendo apenas com as informações emitidas pelos órgãos dos sentidos que pode usar.

Neste momento, pedi a professora e a turma que se colocassem diante da situação que o aluno DV passava para fazer uma leitura de imagens, expliquei-lhes sobre a necessidade do aluno ter conhecimentos prévios do tema antes do contato com a imagem. Pois para interpretar qualquer imagem na sala de aula precisava conhecer o gênero e suas especificidades, o contexto e outras informações que contribuíssem com o conhecimento sobre a imagem.

Esta intervenção foi produtiva devido ao professor e colegas do aluno DV, reconhecerem as dificuldades para interpretação de textos imagéticos, além de demonstrarem a importância das informações prévias antes da leitura das imagens.

No segundo momento, fiz uma audiodescrição de algumas impressões idiomáticas, para que os alunos tentassem descobrir qual o ditado popular era representado nas imagens. Para isso, realizei uma audiodescrição seguindo o seguinte roteiro: descrever os participantes (vestimentas, características físicas), posição, cores na imagem, espaço e ação; descrever os elementos da direita para a esquerda, de cima para baixo.

O objetivo dessa leitura foi promover a interação entre professor e alunos, apresentando as estratégias para a realização da audiodescrição. Nessa audiodescrição, os alunos, o aluno DV e o professor conseguiram identificar algumas das impressões e os ditados populares e, em outros, apenas compreenderam parte da imagem e da mensagem lida, não identificando seu significado.

Imagem 02 – Audiodescrição Escola Neusa Maria Souza dos Santos



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Durante a audiodescrição, apresentei diferentes imagens, nas quais, fiz uma leitura objetiva, emitindo apenas as informações necessárias, cor, enquadre, tipo de suporte, ação, o plano geral do ambiente, alguns objetos que pudessem contribuir com a interpretação.

Porém, o grau de acerto foi reduzido, apenas alguns conseguiram associar o texto áudio-descrito a situação. Nesta escola, não obtive os resultados esperados por dois motivos: na semana seguinte foi semana de prova, não havendo aula e, a escola, por pertencer à prefeitura, encerrou o ano letivo de 2014 com antecedência, antes das escolas da Rede Estadual, interrompendo as intervenções. Fato que impediu a continuidade das intervenções e a aplicação dos conteúdos programados na sequência didática.

4.1.2 Colégio Estadual Colomba Dalto

A segunda escola que realizei as intervenções com a aplicação da sequência (Apêndice 05 - B) foi o Colégio Estadual Colomba Dalto, junto a Professora “B” e “Aluno 2”. Nesta sequência, realizei a estimulação tátil junto aos alunos, a professora e o aluno DV. O objetivo dessa sensibilização foi fazer com que a professora e a turma entendessem a necessidade de desenvolver habilidades perceptivas e utilizar os órgãos do sentido sem a visão para realizar uma leitura de objetos através da associação com outros objetos já conhecidos. Além de sensibilizar o grupo a respeito da inclusão do aluno com deficiência visual.

Um grupo de alunos e a professora foram vendados e o outro deveria anotar a resposta para indicar a quantidade de acertos. Os objetos foram colocados em uma caixa de surpresas para que os alunos e a professora pudessem pegar, descrever e identificar os objetos.

Imagem 03 – Dinâmica da Intervenção Colégio Estadual Colomba Dalto



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Neste primeiro momento (Imagem 03), os alunos e a professora participaram da mesma dinâmica aplicada na escola anterior, emitindo suas opiniões e relatando como conseguiram identificar os objetos do cotidiano (bola, chocalho, escova de dente, perfume, condimentos, frutas, verduras). Os alunos, tendo o conhecimento prévio, conseguiram fazer a associação e descrever cada um dos itens sem utilizar a visão.

Em seguida, no Data-show, apresentei uma tirinha para interpretação de um texto multimodal. Primeiro, falei sobre o gênero tirinha, sua constituição e suas especificidades. Explicando que as tirinhas são histórias em quadrinhos curtas, com linguagem geralmente com humor irônica para criticar um tema, os textos são escritos em balões, com linguagem verbal e não verbal e variação linguística de acordo ao contexto e têm como principais suportes de veiculação jornais, revistas e livros.

Imagem 04 – Audiodescrição Colégio Estadual Colomba Dalto



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

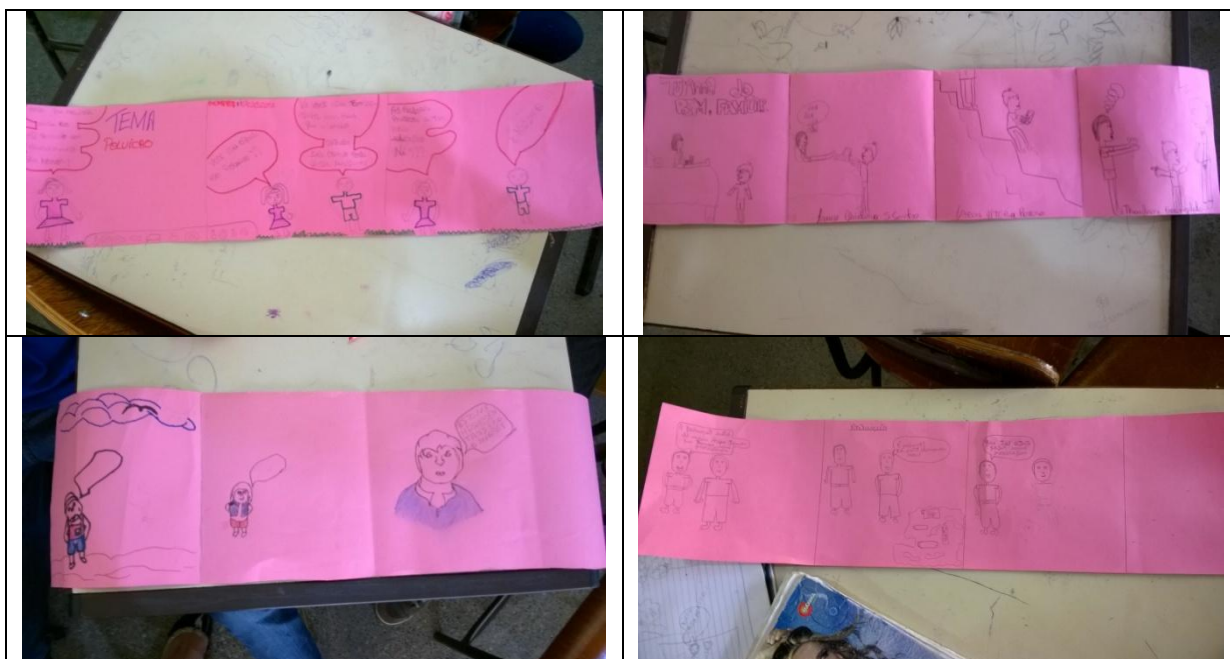
Na audiodescrição, realizei a leitura de uma tirinha do cartunista Ziraldo, que foi narrada de forma a conduzir o aluno a identificar o contexto e a situação. Neste caso, fiz a audiodescrição apresentando, o nome da tira, do autor, data, suporte, os

personagens e suas características, quantidade de quadros, cenário, tipo de balões, falas, gestos, destaque com cores e saliência, tipo de letras e as pontuações para dar ênfase na fala. Ao audiodescrever, sempre utilizava os verbos no tempo presente e os adjetivos de uma forma que qualificasse, porém não interpretasse. Tudo de forma bem objetiva. Os alunos e a professora identificaram algumas situações e não compreenderam outras, pois os textos áudio descritos devem conduzir o ouvinte a identificar as diferentes situações sem emitir respostas, e caso não ocorra, não há compreensão do texto não verbal.

Por isso, expliquei que na audiodescrição seguindo as normas técnicas do Mecdaisy, algumas informações são essenciais tais como: apresentar os personagens e o cenário, enredo com ações, saliências, expressões faciais, gestos, destaque de letras e pontuações, formato dos balões, cores para chamar atenção. Bem como usar o tempo verbal no presente, adjetivos e advérbios sem dar interpretação, por fim, relatar apenas as informações que possibilitam o conhecimento sobre o que estar sendo descrito.

Nesta atividade, os alunos compreenderam a leitura porque conseguiram associar a situações cotidianas. Num outro momento, dividi a turma em grupos para que eles produzissem uma tirinha de humor/crítica social.

Imagem 05 – Produção dos alunos



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Durante a produção, os alunos discutiram e apresentaram diferentes ideias para realizar a tarefa e, após a produção, solicitei que realizassem a leitura das tirinhas, inclusive que a professora também lesse uma das tirinhas seguindo os critérios da audiodescrição.

Na leitura, pude observar que, tanto a professora quanto os alunos, não conseguiam descrever algumas imagens de forma compreensiva. Isto se deve ao fato deles terem descritos as imagens de forma superficial, sem contemplar os sentidos simbólicos e ideológicos constantes nas imagens que possuem subjetividade, devido à audiodescrição não fornecer uma descrição que leve a esse caminho. Mas, eles compreenderam a importância do gênero e suas características durante a leitura das imagens, mas não conseguiram fazer com que o aluno DV compreendesse a descrição de algumas imagens.

Por fim, realizei um questionário (Apêndice 06) junto aos alunos e professora (Apêndice 07) sobre o que compreenderam da aula. Este questionário será apresentado como resultado final das sequências de forma conjunta para verificar as impressões dos alunos e dos professores sobre as sequências didáticas e a audiodescrição.

4.1.3 Instituto de Educação Gastão Guimarães

Nesta escola, as sequências foram aplicadas de formas distintas. Nas aulas de Língua Portuguesa com foco na Gramática (Apêndice 05 - 3), e nas aulas de Produção de Texto – Redação (Apêndice 05 - 4), nas quais atendem a necessidade de dupla intervenção junto ao aluno “3”, com as Professoras “C” e “D”.

4.1.3.1 Sequência: Professora “C”

Nesta aula, iniciei com uma dinâmica de sensibilização para a inclusão que abordava a orientação espacial. Primeiro, solicitei que formassem trios, com a participação da professora. O objetivo da dinâmica era promover a acessibilidade, inclusão e identificar as sensações que uma pessoa com deficiência tem ao realizar tarefas diárias.

A dinâmica constava da simulação de três deficiências. Em um trio, uma pessoa estava vendada, outra sem falar e a terceira com a perna amarrada a de um componente do trio. Os três estavam simulando as deficiências: visual, auditiva e física. O aluno que estivesse vendado deveria ser orientado pelo que falava, este estava com a perna amarrada tendo dificuldades de locomoção e o que não falava ajudaria a guiar os outros dois com movimentos corporais e sinais. O objetivo da brincadeira era que o aluno que estivesse sem a visão arremessasse a bola em um cesto com a ajuda dos demais participantes do trio.

Imagem 06 – Dinâmica – Participação da Professora “C” - Instituto de Educação Gastão Guimarães



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Nessa dinâmica, tanto a professora quanto os alunos conseguiram compreender as dificuldades de se orientarem e locomoverem ao realizarem tarefas possuindo uma deficiência. Quanto à professora, ao ficar vendada, explicou que sentiu medo inicialmente, mas gostou da dinâmica, observando que sentiu segurança no guia que lhe orientou sobre direita, esquerda, em cima, em baixo, a possibilidade da distância de onde deveria arremessar a bola até onde o cesto estava. Já o aluno DV não conseguiu realizar a tarefa de imediato devido a sua dificuldade de orientação, pois a colega não conseguiu conduzi-lo até a bola, apresentando apenas a direção e quando chegou ao local de arremessar não conseguiu direcionar o aluno para acertar a bola no cesto.

As dificuldades de orientação dos alunos que não dominam o conhecimento de orientação espacial e de localização dificulta o próprio acesso a alguns espaços sociais. Após essa dinâmica, apresentei aos alunos o gênero propaganda no suporte (encartes, revistas, jornais). Expliquei que a propaganda tem uma linguagem verbal persuasiva, ou seja, busca envolver o consumidor para adquirir um produto ou serviço, falei sobre sua estrutura e a composição da linguagem verbal e não verbal presente em toda propaganda.

Na audiodescrição, fiz a leitura das imagens partindo do geral para o específico, descrevendo o tipo de propaganda, o suporte, data, quem divulga o produto ou ideia, o cenário, participantes, ações, a importância de serem observadas as cores e destaque das letras para dar saliência ao produto, a linguagem escrita com o uso dos verbos no imperativo, slogans, marcas, o tipo de propaganda. Enfim, uma audiodescrição objetiva das imagens conforme as regras do Mecdaisy.

Imagem 07 – Audiodescrição em Sala de Aula



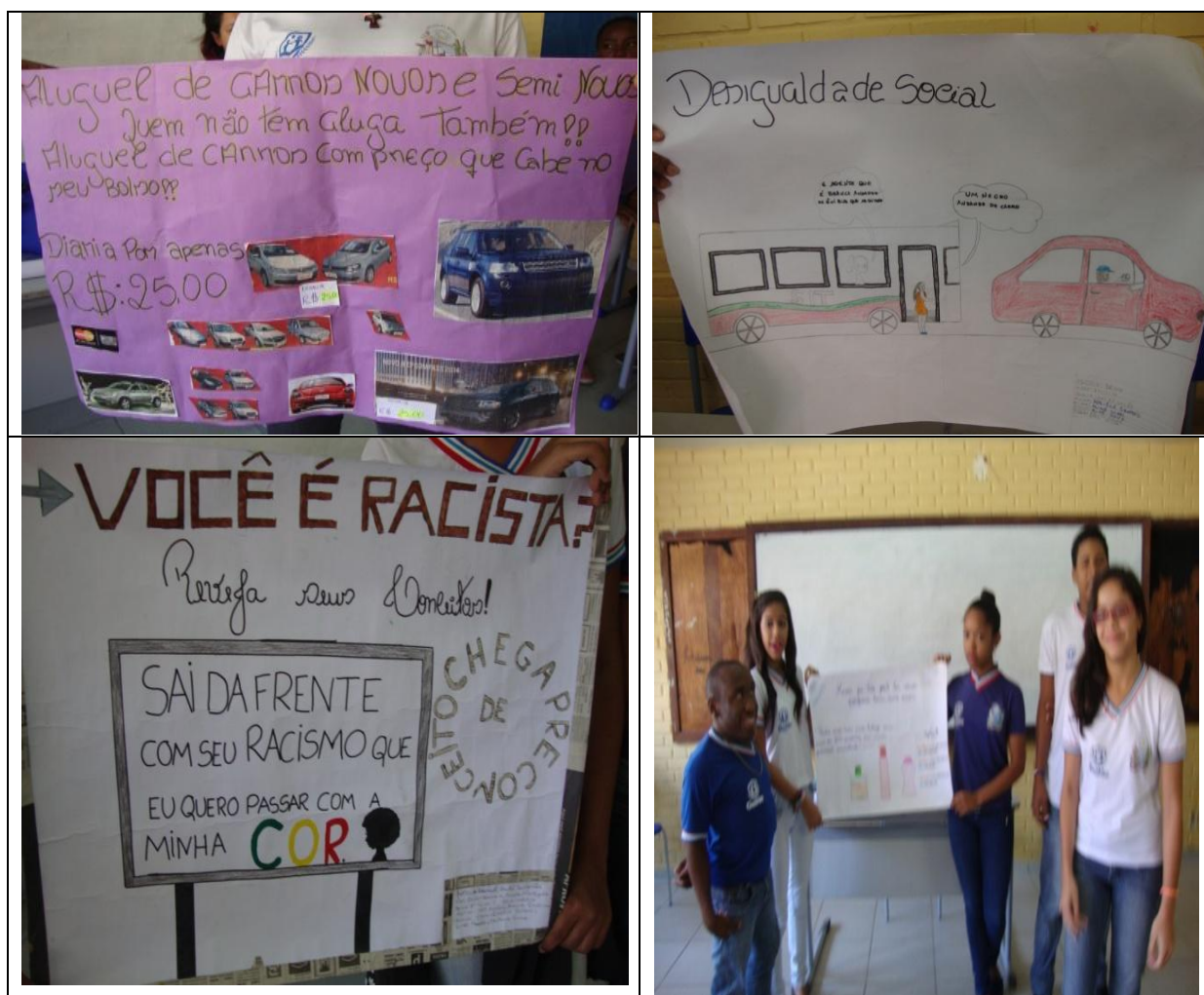
Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Após esta explicação, solicitei que o grupo realizasse a audiodescrição de algumas propagandas que foram escolhidas em jornais, revistas e encartes. Na audiodescrição, notei que os alunos buscavam detalhes e a professora conseguiu realizar uma leitura de imagens que auxiliasse a compreender a ação e o contexto,

mas não promoveu a plena compreensão dos sentidos implícitos no texto multimodal.

Dando continuidade à sequência, pedi que os alunos produzissem propagandas, nas quais, deveriam promover um produto ou serviço. Após a produção, cada equipe faria a audiodescrição das propagandas criadas apresentando as ideias, o produto ou serviço.

Imagem 08 – Produção das Propagandas – Professora “C”



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

As respectivas imagens apresentam os textos produzidos. Após o desenvolvimento da atividade, foi feita a audiodescrição pelos membros das equipes. A equipe que o aluno DV participou produziu um cartaz para vender produtos de beleza. Durante esta atividade, os alunos fizeram a descrição do texto verbal e não verbal de forma explicativa para que todos compreendessem e o aluno DV junto com a equipe explicou o conteúdo do cartaz. Eles conseguiram

compreender o objetivo das propagandas e sua estrutura, como pôde ser observado nos resultados das produções.

Em relação à leitura das imagens com a audiodescrição, seguiram o roteiro proposto (consta na sequência: Apêndice 05). Entretanto, detectei que tanto os demais alunos quanto o aluno DV, em alguns momentos, não conseguiam entender algumas descrições das imagens, pela forma da descrição seguir as regras da audiodescrição e, não deixa claro a descrição de dados da imagem, que possui um sentido ideológico. Precisando, assim, ser realizado um levantamento dos conhecimentos prévios e práticas de letramento dos alunos para depois fazer uma leitura, deixando claro o sentido dos símbolos presentes.

Foi aplicado um questionário com a professora e os alunos, incluindo o aluno DV, para entender a importância da leitura de imagens e a respectiva interação propiciada durante as aulas. Os resultados serão apresentados em conjunto com as demais escolas para verificar o desempenho em relação às aulas com a audiodescrição de imagens.

4.1.3.2 Sequência: Professora “D”

Nesta sequência, inicio fazendo a estimulação sensorial. Na turma, já havia realizado uma dinâmica que favoreceu a orientação e mobilidade. A dinâmica, nesta aula, teve o objetivo de promover ou compreender os conhecimentos prévios atribuídos à memória dos alunos. Foram utilizados objetos como: chocalho, bola, vasos, escova de dente, pente, perfumes, condimentos, frutas, etc. Todos os produtos utilizados tiveram como primeiro contato o tato devido a todos exigirem o toque. A turma foi dividida em pares e um deles foi vendado, incluindo a professora. O objetivo era identificar os objetos através dos aromas, os sabores, e tato. Além de proporcionar um contato com uma nova proposta de intervenção pedagógica que utiliza os órgãos dos sentidos com abstração da visão como forma de apropriação de conceitos.

De acordo com Batista (2005), a aquisição de conceitos por pessoas cegas é para que aprendam os significados das palavras e criem uma relação entre um objeto, ação ou fato a um conceito que tem base visual. Para as pessoas que já nasceram com a cegueira essa apropriação envolve explicações com metáforas que

podem ser relacionadas ao cotidiano do cego como: cores como o amarelo que é associado ao sol e o calor. Já a pessoa que perde a visão com idade de aprendizagem ou adulta, a associação é realizada com objetos e fatos conhecidos para que possam associar a imagens da memória fixa.

Imagem 09 – Dinâmica: Professora “D”



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Em seguida, questionei os alunos sobre as sensações sentidas e como identificaram os objetos. Perguntei a professora como se sentiu ao ficar vendada e ela respondeu que sentiu dificuldade em identificar alguns objetos. Porém, a peculiaridade desta intervenção, foi o próprio aluno DV não conseguir realizar a leitura de alguns objetos entre os quais (a pimenta cominho). Esta dificuldade do aluno atribui ao conhecimento prévio que não tem sobre o produto devido a não ter acesso, não fazendo parte do seu repertório de conceitos que alimenta a memória.

Seguindo as aulas, apresentei o gênero charge, realizando uma audiodescrição de imagens do gênero no Data-show. Nessa leitura, fui questionando sobre o tema, o autor, qual o suporte de circulação da charge, o assunto abordado, as características do gênero e seu objetivo, a crítica apresentada. Toda esta ação foi constituída com os alunos e a professora vendada.

Questionei sobre as sensações que sentiram ao ouvir a descrição das charges sem vê-las, se conseguiram entender a descrição das imagens e a importância da audiodescrição para apresentar as imagens ao aluno cego, pois proporciona a acessibilidade aos textos multimodais que dependem do

conhecimento das imagens para seu entendimento. Quanto aos videntes que passam a observar que as imagens não são aleatórias ao texto e sim, uma combinação entre o texto verbal e não verbal que completa a compreensão dos sentidos e favorece a interpretação. Em seguida, dividi a turma em equipes, solicitando que produzissem charges sobre temas referentes à saúde, educação, políticas, desigualdades sociais, questões ambientais atuais no Brasil.

Imagem 10 – Produção: Professora “D”



Fonte: Acervo de Camila da Silva Gonzaga, 2014.

Nesta atividade, os alunos produziram de acordo as orientações sobre as características e estrutura da charge discutidas na aula anterior e, em seguida, pedi que realizassem a audiodescrição para apresentarem as charges produzidas pelo grupo, seguindo as regras da audiodescrição (roteiro na respectiva sequência em anexo), além de explicarem as intenções de cada atividade.

Nas apresentações, foi detectado que a função do gênero solicitado foi atendida, mas a leitura das imagens, seguindo as técnicas da audiodescrição, não forneceu dados suficientes para que o aluno DV e os demais pudessem compreender os sentidos de algumas imagens devido a não fornecer uma leitura que apresentasse o sentido ideológico e simbólico das imagens.

Os resultados dos questionários serão constituídos de forma conjunta, em gráficos, no tópico abaixo, apresentando os resultados das respostas dos alunos e dos professores das respectivas unidades escolares.

4.2 RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES COM AULAS UTILIZANDO A AUDIODESCRIÇÃO PARA LEITURA DAS IMAGENS

Os resultados iniciais são apresentados em forma de gráfico para mostrar o grau de compreensão dos alunos sobre a importância da audiodescrição, a dificuldade que a falta de visão promove, a necessidade de descrever as imagens para todos os alunos e a relevância do professor de Língua Portuguesa em realizar a audiodescrição para o aluno DV.

4.2.1 Considerações dos Alunos DVs

Inicialmente, apresento as questões respondidas pelos alunos DVs (02 e 03), em relação às sequências didáticas, suas propostas para promover a inclusão, participação, interação do grupo e compreensão propiciada pela audiodescrição em sala de aula.

1.O que você achou das aulas apresentando textos com acessibilidade as imagens no decorrer das aulas? Facilitou sua interpretação? Explique.

“Gostei muito das aulas, durante a leitura compreendi algumas imagens, mas fiquei confusa com outras.” (Aluna 2).

“Sim, consegui compreender as imagens que eu já tinha um conhecimento, mas não compreendi as que não sabia identificar e associar ao que já sabia.” (Aluno 3).

2 O que você achou da audiodescrição efetuada pelos colegas e pela professora regente?

“Um pouco confusa, tentei entender, mas os colegas não conseguiram descrever de forma que eu compreendesse, já com a professora consegui identificar algumas imagens.” (Aluna 2).

“Muitas das imagens descritas, tanto pelos colegas quanto pelas professoras, consegui entender, porém, não fiz algumas associações, mesmo com a sua descrição.” (Aluno 3).

3. Você gostou da interação promovida com o seu professor e colegas durante as aulas? Por quê?

“Muito, gostaria que todas as aulas fossem assim, todos participando para discutir, opinar e aprender.” (Aluno 2).

“Demais, foi diferente, percebi meus colegas e as professoras se esforçando para participar e aprenderem a como me ajudar a realizar as minhas tarefas.” (Aluno 3).

4 Você gostaria de dar continuidade as suas aulas de português com essa metodologia trabalhada nas sequências didáticas para leitura e interpretação dos gêneros textuais que possuem imagens? Explique.

“Muito, se todas as aulas de todos os professores fossem assim, com todos participando, acredito que aprenderia melhor.” (Aluno 2).

“Seria bom demais, eu buscaria conhecimentos a partir das experiências dos colegas e professores e compreenderia melhor alguns assuntos.” (Aluno3).

4.2.2 Resultados do Questionário dos Alunos

Neste estudo, apresento em forma de gráfico, os resultados obtidos através dos questionários elaborados após a aplicação das sequências didáticas com a audiodescrição. Neste questionário, verifico através das questões, os resultados obtidos junto a Escola Estadual Colomba Dalto e o Instituto de Educação Gastão Guimarães.

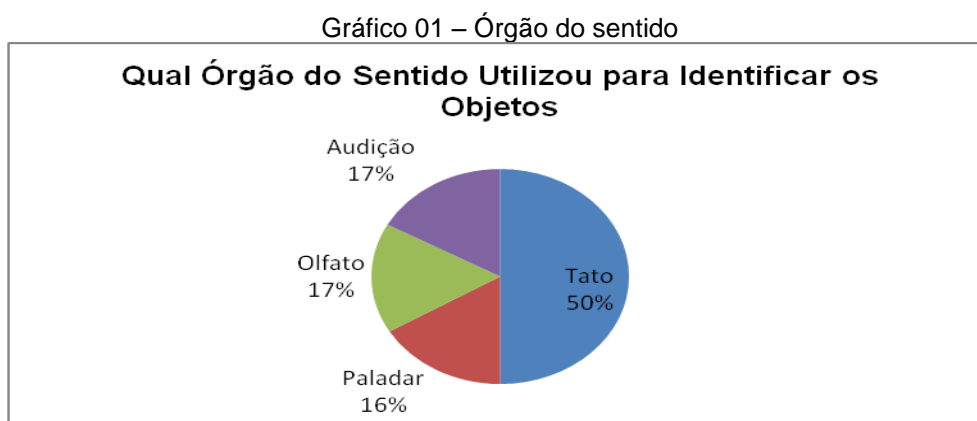


Gráfico Elaborado por: Camila da Silva Gonzaga (2015)

Neste gráfico, observa-se que o órgão do sentido mais utilizado pelos alunos para identificar os objetos foi o tato, porém, todos os outros foram utilizados na mesma proporção, significando que, a depender do objeto, a comprovação foi constituída com a audição, olfato ou paladar.

Gráfico 02 – Compreensão sobre as Dificuldades da Enfrentadas pelo Aluno DV

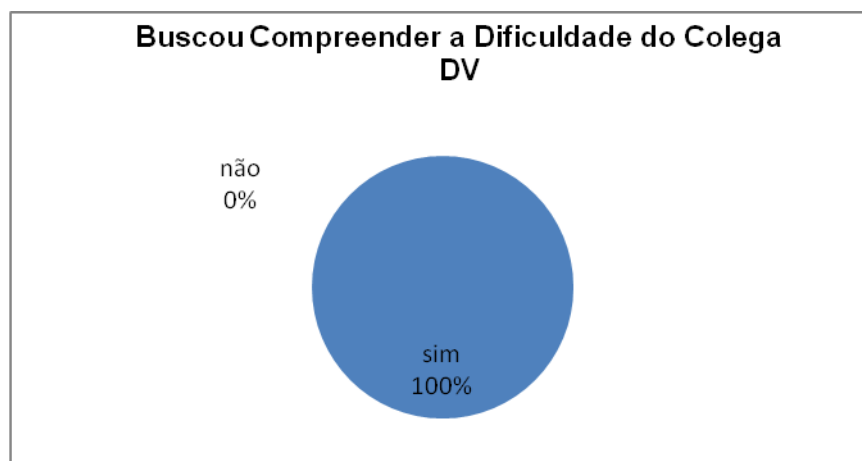


Gráfico Elaborado por: Camila da Silva Gonzaga (2015)

Nesta questão, observa-se que todos buscaram compreender a dificuldade do aluno DV em não ter contato visual com os objetos. Vivenciar esta realidade é imprescindível para todos que estudam ou trabalham em uma escola inclusiva.

Gráfico 03 – Sensação no Momento que Estava Vendado

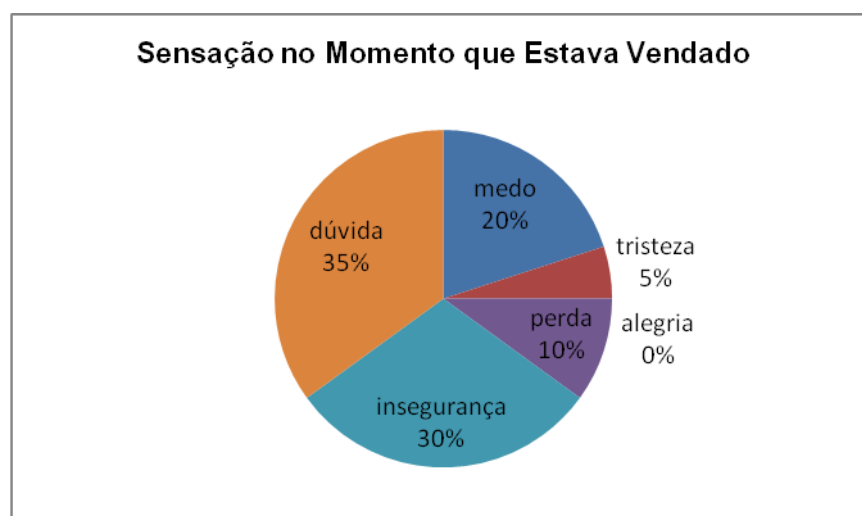


Gráfico Elaborado por: Camila da Silva Gonzaga (2015)

Este gráfico apresenta as sensações dos alunos enquanto estavam vendados. A maioria, 35%, disse sentir dúvidas para identificar os objetos, mas o que chamou atenção foi o medo com 20% dos alunos e insegurança com 30%. Estas sensações representam que os alunos vivenciaram a situação que o aluno DV sente em alguns ambientes ou em tocar objetos desconhecidos.

Gráfico 04 – Leitura de Imagens na Sala de Aula

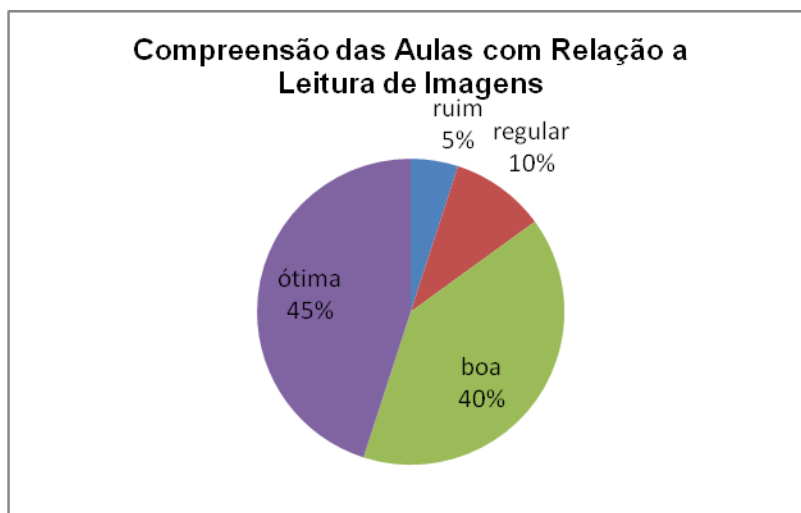


Gráfico Elaborado por: Camila da Silva Gonzaga (2015)

Neste gráfico, os alunos são questionados sobre a audiodescrição das imagens e a compreensão dos textos multimodais que circulam na escola. A maioria relatou que conseguiu compreender a leitura realizada. Porém, observaram que nem tudo foi compreendido com a audiodescrição.

Gráfico 05 – Importância da Audiodescrição

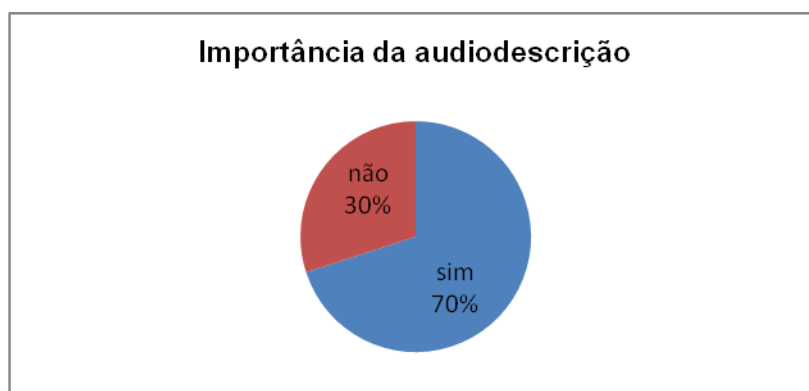


Gráfico Elaborado por: Camila da Silva Gonzaga (2015)

Com relação à importância da audiodescrição a maioria, 70% concordam que as imagens devem ser audiodescritas nas aulas de Língua Portuguesa mesmo entre os videntes devido a contribuir com a compreensão do texto verbal e não verbal, favorecer discussões temáticas que amplia a aprendizagem.

Gráfico 06 – A Audiodescrição nas Aulas de Língua Portuguesa

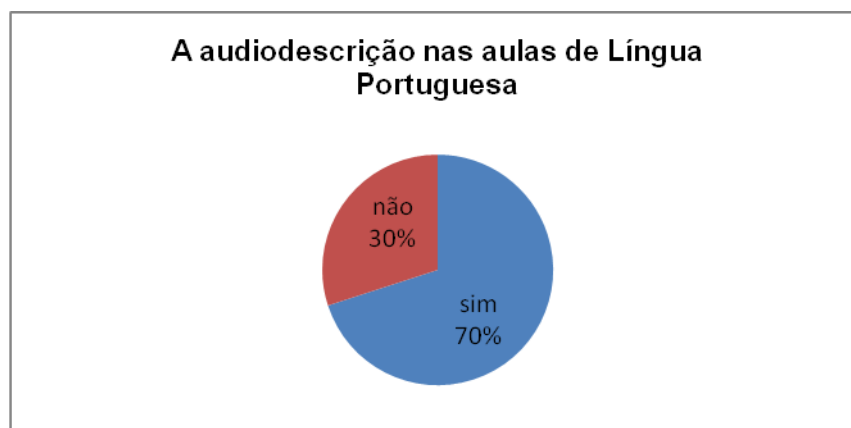


Gráfico Elaborado por: Camila da Silva Gonzaga

Nesta questão, foi perguntada sobre a importância de nas aulas de Língua Portuguesa, serem realizadas a audiodescrição. 70% dos alunos aprovam a descrição das imagens, sendo que, apenas 30% não aprovam as aulas com aplicação da audiodescrição para leitura de imagens. Na audiodescrição de imagens, os alunos podem entender a associação e interação entre a imagem e o texto escrito.

Nas questões, percebo que os alunos gostaram das aulas, porém o nível de compreensão propiciado pela audiodescrição não se tornou satisfatório, devido ao fato de não haver compreensão de mais da metade da turma na leitura das imagens.

4.2.3 Questionários dos Professores

Com relação aos resultados obtidos junto aos professores, observo que a Professora A não respondeu o questionário por não haver resultados da intervenção junto a sua turma, a Professora B relata que em relação ao órgão do sentido mais utilizado foi à audição, a Professora C, o tato e audição, e a Professora D, o tato.

Questionadas sobre se tinham se colocado no lugar do DV enquanto estavam vendadas:

“Sim, experimentando compreender o que estava acontecendo ao meu redor, sem utilizar o recurso visual.” (Professora B)

“Sim, senti curiosidade para ver o que estava acontecendo ao redor, pois ouvi muito barulho e compreendi que o aluno DV não compreende os assuntos abordados na sala de aula se não houver silêncio.” (Professora C)

“Sim, senti dificuldade de reconhecer os objetos ao vivenciar na pele como o deficiente sente dificuldades no seu dia a dia, quando não há clareza nas ações mais simples de serem executadas.” (Professora D).

Sobre as sensações ocorridas durante o tempo que estavam vendadas e tocando nos objetos:

“O fato de não enxergar, não visualizar o que estava acontecendo, me causou insegurança, aflição, apreensão. Para mim uma situação incômoda.” (Professora B).

“Senti medo, insegurança e curiosidade para ver o que acontecia na turma.” (Professora C).

“Sensações de medo, dependência e solidão.” (Professora D)

Sentiu dificuldades para entender a audiodescrição?

“Sim, no primeiro momento, já que foi um fato novo fazer a leitura descritiva de uma imagem sem induzir a interpretação do aluno. Mas com a prática ocorre a adaptação.” (Professora B)

“Inicialmente não compreendi devido ao barulho dos meninos, porém depois associei a imagem áudio descrita com conhecimentos de mundo, e então interpretei algumas situações.” (Professora C).

“Não, pois a fala quando é bem colocada no processo descrito ajuda muito.” (Professora D).

Você acha que a audiodescrição pode contribuir com a intervenção com o aluno DV? Como?

“Claro que sim, ajudando a realizar um trabalho melhor junto ao aluno DV. Um trabalho direcionado e mais eficiente.” (Professora B).

“Sim, pois para inclusão do aluno DV é importante compreender a imagem, além disso, percebi que os demais alunos compreenderam melhor os sentidos das imagens após a audiodescrição.” (Professora C)

“Sim, pois para o aluno DV, a descrição é fundamental para a compreensão do mundo que o rodeia, quando é feita com detalhes e sutilezas.” (Professora D).

Com relação à aprendizagem propiciada pelas sequências, o ensino do gênero e a audiodescrição para o ensino de leitura e interpretação textos com turma.

“Favorece em várias esferas como na oralidade, interpretação, vocabulário, organização de ideias, coerência e até mesmo na postura para uma apresentação ” (Professora B)

“Acredito que a audiodescrição das imagens deve fazer parte não apenas das minhas aulas, mas de todo professor que busca apropriar-se de uma metodologia diferenciada que contribua para a construção de conceitos e favoreça o ensino-aprendizagem ” (Professora C).

“Favorece o autoconhecimento do que está sendo exposto, facilitando a compreensão imediata se tudo for feito com clareza.” (Professora D).

Diante do exposto pelas professoras, entendo que todas acreditam nas contribuições da audiodescrição, não apenas para o processo de inclusão e ensino do aluno DV, mas para contribuir com a dinâmica das aulas, a participação dos alunos e o domínio de conceitos que conduzem a interpretação dos textos verbais e não verbais que fazem parte do contexto da sala de aula.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUDIODESCRIÇÃO

Durante as intervenções propiciadas pelas sequências didáticas, observei que o aluno DV, os demais alunos e os professores continuavam com dificuldades para interpretar algumas imagens. Foi neste momento que constatei que os alunos

deveriam ser letrados visualmente para realizar a leitura compreensiva dos textos multimodais.

Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que a forma de ensino com textos verbais como representação da linguagem tornou-se obsoleto, hoje, as novas formas de representação da linguagem utilizam novas produções e estratégias para a comunicação e produção dos textos que são guiados pela lógica moderna e seguem estratégias de ordem visual, sonora, oral e a verbal para emitirem uma mensagem ao leitor.

Na leitura de imagens, compreendo que a composição dos textos verbais e não verbais, o leitor busca compreender o conteúdo da imagem e relacioná-la com o texto escrito para entender a intenção e a mensagem do texto, contudo, sem o letramento visual e o conhecimento do tema é impossível à leitura interpretativa. Mostro esta ideia por entender que, na escola, mesmo com a grande quantidade de textos multimodais que circulam, ainda não é uma realidade para favorecer a leitura dos símbolos e intenções da imagem, pois, as imagens servem como suporte para auxiliar o professor a abordar assuntos variados, não havendo construção de textos ou ideias com o foco na imagem.

Para mudar essa ideia, o primeiro passo é o professor aprender a ler as entrelinhas dos textos multimodais, pesquisando o tema e relacionando-o ao conteúdo didático. A imagem não deve estar fora do conteúdo, só assim, o professor pode criar situações que proporcionem ao aluno desenvolver habilidades e técnicas de leitura interpretativa que possibilitem selecionar, codificar, interpretar e analisar os textos imagéticos, passando a entender e escrever textos multimodais contando uma situação.

Para Rojo (2009), o texto multimodal é uma ferramenta que amplia a competência comunicativa dos alunos e favorece a aprendizagem através da leitura de mundo, para isso, adquirem-se habilidades individuais e coletivas.

Trabalhar com textos multimodais e as novas tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, representam novas estruturas no ensino e mostram a importância do letramento visual mesmo que o aluno não possa ver, pois a multiplicidade semiótica da composição do texto em que os signos são representados de formas verbais e não verbais, manifestam a multiculturalidade das sociedades atuais, por conta da globalização, em que o aluno passa a interagir com o contexto social.

De acordo Kleiman (2005), depende do contexto o letramento dos aprendizes. A criança que convive em locais que favoreçam o acesso a: cartazes, outdoors publicitários, ônibus, anúncios, letreiros, placas e avisos que transmitem informações para os alunos decodificarem as palavras, não com valor fonético, mas como ideogramas que simbolizam a marca. Neste caso, a autora exemplifica que a criança pode reconhecer o “M” de Mcdonalds só em vê-lo a partir do momento que reconhece a logomarca, já em locais sem acesso a estas informações, como na zona rural, o letramento fica a cargo dos sinais emitidos pela paisagem natural.

Com o multiletramento, o educador contribui com a aprendizagem do aluno ao capacitá-lo para entender o conteúdo do texto, interpretar o significado da imagem, identificar as ações atribuídas às atividades socioculturais. É quando ocorre o letramento visual que, para Dionísio (2011, p. 138): “O letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades [...]”. O letramento visual envolve a troca dialógica entre o texto verbal e não verbal com o leitor, podendo ser constituído através de imagens representativas que conduzem a necessidade do letramento visual.

Neste caso, percebendo que mesmo com a audiodescrição, tanto os professores quanto os alunos continuavam com dificuldades de descrever as imagens de forma interpretativa. Então, não havendo o letramento visual para a interpretação dos símbolos que compõe a imagem, não ocorrerá à compreensão do texto que conduz a interpretação.

Assim, a audiodescrição sem o professor realizar o letramento visual dos alunos não favorece a leitura da imagem, já para o aluno cego é preciso supri-lo de conhecimentos prévios através da construção de conceitos. No letramento visual e construção de conceitos para o aluno DV, deve ser observando o contexto social, tema, gênero, intenções, representações simbólicas e ideológicas que dão sentidos a imagem, não contribuirá com a interpretação dos textos verbais e não verbais que surgem nos textos multimodais.

5 CONHECENDO A SEMIÓTICA SOCIAL E A COMPOSIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Durante as intervenções em sala de aula norteadas pelas sequências didáticas, percebi que os alunos com deficiência visual, os professores e os demais alunos das turmas não conseguiram compreender a audiodescrição realizada de forma a interpretar as imagens dos textos não verbais. Dessa forma, identifiquei a necessidade de, antes do contato com os textos multimodais, o aluno ser letrado visualmente para compreender os símbolos e suas representações ideológicas, culturais e sociais.

Assim, neste capítulo, apresento uma visão da semiótica visual centrada na aprendizagem dos alunos. Em primeiro lugar, concordo que o ensino propiciado pelas tecnologias propõe o estudo dos signos como meio de preparar os alunos para a leitura do contexto social e suas representações simbólicas. Para Kress e van Leeuwen (2001), a comunicação social é interativa, ocorre em todos os espaços e circulam através de textos verbais (escritos) e não verbais (imagens, expressões corporais, sons, entonações da fala), que interagem com a multiplicidade de eventos dentro dos contextos sociais, culturais e históricos das instituições.

Esses eventos são constituídos por mecanismos de significação das expressões verbais e não verbais, em que o conhecimento é expresso a partir do sentido dos objetos e o contexto que estão inseridos. Neste caso, os signos estão cheios de significados que dependem de aspectos socioculturais (signo – objeto – leitor) e representam a linguagem que é construída em um contexto e contempla os significados simbólicos e ideológicos que resultam da interação dos sujeitos com o meio. Nessa interação, Motta-Roth e Heberle (2005, p. 15) observam que: “[...] o sujeito é constituído pela soma das próprias interações e pelos códigos semióticos em funcionamento nas comunidades de que participa”.

A interação dos sujeitos com o meio é propiciada através da linguagem manifestada pela representação de signos que possuem variados sentidos. Para tanto, essa manifestação da linguagem ocorre por atividades discursivas que refletem na comunicação que é atribuída ao desenvolvimento tecnológico e inclui o uso comunicativo das mídias e seus recursos audiovisuais e perceptivos. Assim, a linguagem representada pelos signos inclui o corpo e a voz como ferramentas que servem para o entendimento da comunicação e os signos possuem materialidade

visual (cor, forma, gesto, objeto), auditiva (linguagem, ruído, música), cheiro (odores) e o toque (sensibilidade).

Motta-Roth e Heberle (2005), analisando a estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan³, explicitam que existem princípios de coerência social para orientar, selecionar e organizar os significados em uma comunidade e são expressos por padrões no uso da linguagem e na construção do contexto. Neste caso, a teoria sociosemiótica de Halliday é expressa no uso da linguagem que se aplica no contexto da situação que envolve os sujeitos e a respectiva cultura atribuída ao meio que vivem quando os processos individuais são guiados pelo pensamento compartilhado e pela interação.

O contexto da interação é composto por: Campo (prática social) relacionado à metafunção ideacional que representa o conteúdo do texto; Interacional que desencadeia ações e tem relação com a metafunção interpessoal que representa as ações sobre os outros no contexto social e desencadeia novas ações; Modo que envolve a forma do discurso (transmissão da mensagem), momento que ocorre a metafunção textual e se expressa na estrutura e formato do texto que devem ser coerentes e coesos de acordo com a estrutura do sistema linguístico.

A Linguística Sistêmico Funcional propõe que as metafunções concebem a língua como um sistema de redes interligadas entre o sistema linguístico e seus significados que são estabelecidos dentro dos textos orais e escritos para favorecer a análise do evento no contexto do discurso. Segundo Hassan, citado por Motta-Roth e Heberle (2005, p. 28):

A linguagem como sistema semiótico se desenvolve apenas por meio de sua conexão com o exercício da vivência, com a vida. A partir de tal concepção, gênero corresponde a linguagem usada em associação a contexto de funções recorrentes na experiência cultural humana. Nesses termos, o modo como o contexto se configura determina o modo como o conteúdo, as relações interpessoais e a estrutura da informação se manifestam no texto.

Na teoria sociocognitiva da semiótica social, Balocco (2005) apresenta como discussão temática o gênero como recurso representacional para estudar o discurso semiótico na perspectiva de Gunther Kress. A autora explica que os gêneros textuais

³ Em textos argumentativos, explica a necessidade de analisar a linguagem como sistema sociosemiótico, para isso, utiliza conceitos de gênero e de estrutura potencial do gênero e investiga o componente semântico e o modo como sua realização linguística varia (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005).

escritos não podem ser estudados isolados dos elementos não verbais que estão contidos no texto. Neste caso, compreendo que a linguagem verbal que contém imagem não pode ser lida de forma isolada, e sim, em conjunto para atender os interesses da construção e reconstrução social representada por todos os elementos que compõem o texto.

Segundo Kress e van Leeuwen (2001), os textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas são estruturados de forma dinâmica para representar a estrutura linguística que conduz o leitor a encontrar o sentido do texto. Porém, esta ideia não coaduna com a linguística tradicional que compreende a linguagem como um sistema que trabalha com duas articulações: a mensagem e o significado. Enquanto que no discurso multimodal, a linguística considera quatro níveis que fazem parte da linguagem: o discurso, o design, a produção e a distribuição.

A linguagem é um modo semiótico que pode ser realizada tanto no discurso falado quanto no escrito; O design é utilizado para transformar a construção do conhecimento através da interação social, neste caso, é articulado ao evento semiótico que é construído em diferentes materiais; A produção refere-se à organização comunicativa, recursos materiais dos elementos semióticos; A distribuição tem a função prática de preservar e distribuir a intenção da comunicação, pois, para haver comunicação é necessário ter articulação e interpretação do texto. Uma interação comunicativa poderá ter diferentes interpretações a depender da intenção (valores e ideias) e do contexto social. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

A produção contribui com a organização da semiótica social e ocorre com as configurações em que o discurso, design, produção e distribuição estão unidos no discurso conversacional. Há falantes e ouvintes no discurso, designs e produções. Dessa maneira, requer uma distinção em níveis. Falantes precisam acessar discursos, conhecimentos que são estruturados socialmente com um propósito. Para os falantes, é preciso ter instruções suficientes necessárias para formular os conhecimentos e engajamento humano com o mundo e os recursos que são usados para construir sentido utilizando tanto o modo semiótico em interação com o meio e os objetos de circulação e produção semiótica (mídia).

A semiótica relaciona o discurso à língua através da interação social, a abordagem sociossemiótica interage com o meio e depende do conhecimento do

mundo para a interpretação do texto que se relaciona com a cultura e a ideologia dominante.

Dessa forma, Balocco (2005) observa que o discurso circula em determinada cultura sócio-histórica em interação com as relações sociais que se estabelecem a partir de um evento social, em que o gênero corresponde a papéis de sujeito ou lugares da fala para assumir uma posição de relações simétricas ou assimétricas que atribuem direitos e deveres, e considera as características socioculturais amplas para identificar o contexto imediato.

O discurso é construído socialmente por conhecimentos da realidade dentro de um contexto social. Qualquer discurso pode ser realizado em diferentes contextos e são independentes de gênero, modo e design. O design encontra-se entre o conteúdo e a expressão; O conceito ao lado da expressão e, a expressão ao lado do conceito. Assim, os designs são recursos semióticos que realizam discurso e fazem parte do discurso em um contexto e em uma situação de comunicação.

Segundo Kress e van Leeuwen (2001), no discurso multimodal há múltiplas articulações da linguagem através de vários signos representados. Os autores acreditam numa comunicação multimodal baseada na análise de traços de modos semióticos que fazem parte da produção social, cultural e histórica da comunicação contemporânea. Assim, consideram a multimodalidade operando por meios semióticos que se cruzam num discurso que é construído em um contexto social por meio de conhecimentos da realidade. Ao se cruzarem, os códigos semióticos fazem parte e realizam o discurso numa situação comunicativa, formando mensagens que são mediadas pelo design, conteúdos e expressões contidas no texto multimodal. Códigos semióticos verbais e não verbais trazem significados diferentes apesar de estarem relacionados.

Para assumir esta posição, Kress e van Leeuwen (2006) analisaram as propostas da gramática sistêmico funcional de Halliday que descrevem as metafunções da linguagem e, a partir de então, criaram uma gramática que descreveram o visual, e a denominaram de: Gramática do Design Visual (GDV). Nessa gramática, descreveram três estruturas de representação:

- **discurso**, onde se situa os participantes da ação (Metafunção Representacional);
- **design**, ocorre a interação social pela imagem (Metafunção Interacional);
- **modo**, que se refere às formas como os elementos nas imagens são apresentados de forma coerente e coesa (Metafunção Composicional).

Quadro 02 – Comparativo da Gramática Sistêmico Funcional e Gramática do Design Visual

Gramática Sistêmico Funcional de Halliday	Gramática do Design Visual
<p>Metafunção ideacional: Representação das experiências de mundo por meio da linguagem articulada pelos componentes experiencial (estrutura da oração) e lógica (articulação entre a oração e coesão do texto). Nesta função, o sentido está no texto e análise é realizada em função de um propósito comunicativo do locutor em relação ao interlocutor.</p>	<p>Função Representacional Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal). Estrutura conceitual (Processo classificatório, Processo Analítico, Processo simbólico).</p>
<p>Metafunção interpessoal: Estratégias de Aproximação / afastamento para com o leitor. Estabelece interação entre o falante/escritor e ouvinte/leitor.</p>	<p>Função Interacional Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta). Distância Social (social, pessoal, íntimo). Atitude (objetividade ou subjetividade). Modalidade (valor de verdade).</p>
<p>Metafunção textual: Modos de organização e distribuição das informações no texto.</p>	<p>Função Composicional Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo). Saliência (elementos mais salientes que definem o caminho de leitura). Moldura (o modo como os elementos estão conectados na Imagem).</p>

Fonte: Quadro comparativo elaborado por Camilla da Silva Gonzaga, embasado na Gramática do Design Visual. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

No quadro acima, apresento a estrutura da Gramática Sistêmico Funcional (GSF), de Halliday e da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen, proporcionando uma comparação entre as estruturas e representações para a observação e análise da linguagem e das imagens.

Na GSF, a Metafunção Ideacional, surge da compreensão humana do mundo e atende a uma proposta reflexiva. Na GDV, é nomeada como Função Representacional e tem como objetivo analisar as imagens na busca dos Participantes Representados (PR) e diz respeito a lugares, pessoas e objetos que são colocados como participantes sem considerar os Participantes Interativos (PI). Para os leitores, esse processo indica ação, relação e transitividade entre os participantes representantes que podem ser seres animados e inanimados que são alvos da ação. Essa função subdivide se em: Narrativa e Conceitual.

- Na Função Narrativa, o vetor parte do ator e este pode ser o próprio vetor e também o PR por tomar o posicionamento que contrasta com o segundo plano da imagem pelo tamanho, forma, cor, foco. O vetor indica ações e eventos móveis em que a imagem assume a representação do mundo. A Narrativa se divide em acionais e reacionais. Nas acionais, o vetor dá ideia de ação que parte do ator e

se direciona a meta, essa composição visual é considerada transacional. Quando a representação mostra apenas o ator sem a meta é considerada não-transacional. Na estrutura reacional, o vetor parte da linha do olho de um dos participantes (reator) e dirige-se ao outro (fenômeno), essa reação é puramente humana, pois possibilita identificar a direção do olhar, já o fenômeno é um processo reacional (reator- vetor-fenômeno), se há ausência do fenômeno, o processo é considerado não-reacional (reator–vetor). Se o participante pode ser ator ou meta, há uma relação bidirecional (reator–vetor–reator). A função narrativa também pode ser expressa através dos balões (falas) das charges ou histórias em quadrinho que representam os processos verbais (enunciado) e mentais (fenômeno).

- A Função Conceitual descreve classe, estrutura ou significação dos participantes, tem comportamento estático e não há vetores. É dividida em: Processo Classificatório, Analítico e Simbólico. No processo classificatório as relações entre os participantes são de subordinados e superordenados e a quantidade destes é indefinida; o grupo é formado em categoria ou classes. No analítico, há uma relação de metonímia (parte e todo), sendo o participante representativo o todo e os atributos possessivos relacionados a ele a parte. O processo simbólico refere-se ao que o participante significa ou é, dividido em atributivo e sugestivo: O simbólico atributivo apresenta apenas um participante que tem um significado intrínseco que o caracteriza ou o conceitua com características inatas. No simbólico sugestivo, a inferência do leitor sugere atributos ao participante e seus elementos, em que a imagem sugere algo. O valor simbólico está no foco, luminosidade ou brilho que emana do participante.

A Metafunção Interpessoal, na GSF, é composta pelas relações entre o participante e a troca de bens, serviços ou informações. Na GDV, a Função Interacional do PR e PI é através da interação social construída pela imagem e as relações entre os expectadores. Ocorre através do Contato, Distância Social, Perspectiva e Modalidade.

- Contato, o vetor está no olhar do PR que é direcionado ao leitor (PI), nesta ação o PR tem a intenção de criar um vínculo com o PI, e o sujeito do olhar é o PI que observa o PR que está numa postura de demanda e oferta quando induz através de posições o PI a atingir sua intenção.

- Distância Social é a forma de enquadramento proporcionado pelo tamanho da moldura e é composto por três planos: Plano Fechado - cabeça e ombros; plano médio - do joelho para cima; e plano aberto - corpo todo.
- Perspectiva ou Atitude sugere envolvimento do PR com o mundo do PI, indica o ângulo como o PR é representado para o PI, no ângulo oblíquo vertical ou frontal para apresentar a atitude, relações de poder representadas pelo olhar no ângulo alto, baixo ou nivelado em que o PR e PI podem estar em situações de submissão ou igualitária.
- Modalidade depende do realismo e da credibilidade representada na imagem natural e induz a impactos sensoriais e abstratos.

A Metafunção Textual explica a forma de organização do texto para a GSF. Já na GDV, é denominada como Função Composicional que analisa a imagem por sua organização que contribui para a construção de significado. A Função Composicional é subdividida em: valor da informação, saliência e moldura.

- O Valor da Informação que é relativo à posição da imagem no centro ou na margem, nos eixos horizontal ou vertical para comporem o dado/novo e ideal/real. O elemento da esquerda é o Dado (conhecido do PI), o da direita e o Novo, o eixo vertical representa a informação Real e na parte inferior a informação Ideal.
- A Saliência compõe o tamanho, cores e localização no primeiro e segundo plano com o objetivo de atrair a atenção do leitor. Na saliência o PR é representado em destaque em relação ao tamanho, tipo de letra, nitidez, contraste das cores, tamanho, localização em primeiro plano, tudo para chamar a atenção do leitor.
- A Moldura é propiciada pela ausência ou presença de linhas, divisórias e bordas, a imagem pode conectar ou desconectar seus componentes.

Logo, considero a GDV como um conjunto de regras que orientam a leitura de imagens e favorece a compreensão dos textos não verbais. Sua composição é instituída para analisar os textos a partir da compreensão dos seus sentidos e significados sociais. Devido à coerência encontrada na GDV, proporcionando a

interpretação dos textos multimodais para os alunos com deficiência visual, proponho a necessidade de contextualizar as técnicas e funções da audiodescrição para então, apresentar a proposta que relaciona a GDV aos métodos de descrição audiovisual que contribuirão para construir a interpretação dos textos multimodais pelos alunos com deficiência visual.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL PARA A AUDIODESCRIÇÃO

No texto multimodal, o valor imagético é fundamental na contextualização das práticas sociais, pois, possibilita aos alunos construir sentidos ao fazerem leituras críticas e ideológicas dos materiais visuais que possuem significado na compreensão textual.

Para favorecer a leitura dos textos multimodais para o aluno cego, estabeleço uma relação entre a Gramática do Design Visual com as técnicas da audiodescrição para conduzir o aluno a compreender as imagens como forma de comunicação que privilegia as ações verbais e não verbais. Proponho um estudo que envolva a interação social e a habilidade de ler as imagens e seus significados para que o aluno cego entenda os sentidos das representações simbólicas do signo linguístico.

Nesta proposta, a GDV auxilia na audiodescrição realizada pelos educadores na leitura de textos multimodais em que a semiótica social esteja centrada na interpretação e compreensão dos textos, pois, a leitura permite compreender quais as regras que regem o sentido das imagens para produzir sentido no texto.

O leitor, ao identificar os sentidos e contexto do texto imagético, passa a interpretar e compreender a mensagem verbal e não verbal implícito no texto, contudo, para o aluno cego, a interpretação fica a cargo da audiodescrição, das informações fornecidas pelo leitor que descreve as imagens e pela associação com os conhecimentos prévios do aluno DV.

Ao entender as imagens, o aluno associa a leitura descrita aos conhecimentos prévios, no entanto, em caso de um texto sobre o qual não tem conhecimentos prévios, dependerá da exploração dos conteúdos para realizar a associação dos conceitos já adquiridos, da objetividade da descrição e a leitura

sobre o contexto para pressupor o conteúdo descrito e atingir a subjetividade que emite respostas sobre o texto.

Para ler as imagens, é necessário entender a distinção entre a descrição e a audiodescrição, pois a primeira situa a intencionalidade da segunda em tornar acessível para a pessoa com deficiência visual o que não está disponível, através do tato, ou, imediatamente, pela fonte sonora natural do material.

Na leitura de imagens, é preciso percepção visual de formas e das relações espaciais - profundidade espacial; de cores; de intensidade e luminosidade; e de movimentos. Com relação ao aluno cego, a percepção é atribuída à configuração da mente que é treinada através dos outros órgãos sensoriais para integrar as informações que compõem a memória do aluno e são rebuscadas sempre que estimuladas por fatores externos. Na sala de aula, o professor antes de apresentar um conteúdo, deve suprir o aluno DV à aquisição de conhecimentos que podem ser associadas ao conteúdo.

A leitura e interpretação dos textos multimodais com imagens são realizadas, observando-se a representação imagética associada aos textos verbais por isso, é preciso selecionar imagens que favoreça associação ao texto escrito e contribui para explicar o tema proposto. Para o ensino do cego, esta associação favorece a interpretação e a atende a proposta da Gramática do Design Visual e as normas de audiodescrição.

Assim, a leitura e interpretação do texto para o cego dependem tanto da técnica de audiodescrição como dos conhecimentos para o mesmo realizar a própria interpretação e compreender a imagem descrita com objetividade. Partindo desses pressupostos, nos exemplos abaixo, realizo uma audiodescrição onde são associadas à Gramática do Design Visual e as técnicas do Mecdaisy.

Na leitura e interpretação de textos imagéticos, as técnicas de leitura do Mecdaisy nem sempre conduzem o leitor a identificar a ação e suas representações simbólicas, as interações sociais e a estrutura composicional do texto. Diante disso, para o ensino de leitura das imagens, o educador deve compreender as propostas da GDV para então identificar as características sociais, culturais e hegemônicas que expressam as relações de poder entre o PR e o PI (participantes). Para contribuir com essa leitura, apresento o quadro comparativo abaixo:

Quadro 03 - Pontos de Diferença da GDV e Audiodescrição

GDV	Audiodescrição
1 – Analisa a imagem.	Descreve a imagem.
2 – Analisa o modo como os elementos representados se combinam.	Descreve os elementos de forma clara, objetiva e didática.
3 – Finalidade de identificar os princípios do funcionamento das imagens dentro do contexto social, histórico e cultural.	Finalidade de descrever os elementos relevantes considerando os aspectos históricos e culturais para promover a acessibilidade às pessoas com deficiências.
4 – Metalinguagem.	Linguagem própria da área do conhecimento que está sendo descrito.
5 – Leitura da imagem para orientar a resposta.	Descreve sem interpretar.
6 – Segmentação com objetivo científico.	Segmentação com objetivo pedagógico.
7 – Descreve para letrar o aluno visualmente.	Descreve para dar acessibilidade.

Fonte: Quadro comparativo elaborado por Camila da Silva Gonzaga, embasado na Gramática do Design Visual. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e Técnicas de Audiodescrição do Mecdaisy (BRASIL, 2012).

O quadro apresenta os principais pontos das diferenças da GDV e das técnicas da audiodescrição, contribuindo para a realização da leitura que farei das três imagens para simular uma descrição ancorada nas técnicas da audiodescrição em consonância com as regras da GDV, para que sejam supridas as falhas pontuais e propicie ao aluno DV a compreensão e interpretação dos textos imagéticos.

5.1.1 Leitura Interpretativa da Imagem 01

Neste ponto, inicio a leitura de imagens para explicar a proposta dessa descrição para o professor compreender como ler imagens para os alunos cegos na sala de aula.

Ilustração 02 – Charge



Este texto é uma charge de Erasino, Chargista do jornal de Piracicaba, SP, publicada no site www.jornaldepiracicaba.com.br, no dia 20/05/2010.

A charge apresenta um quadro com quatro personagens, vestindo terno e gravata, em um espaço que remete a câmara dos deputados. Um está em pé, em destaque, de frente aos outros três personagens, segurando com a mão direita uma pasta com um projeto de lei e a mão esquerda suja levantada para cima, sorrindo, direciona o olhar para os outros personagens e pergunta: “Quem é a favor do projeto ficha limpa levante a mão?”

Os outros três personagens sentados, de frente ao personagem de destaque, olhando e sorrindo para ele, respondem erguendo os braços esquerdos com as mãos sujas e a sujeira se espalhando pelo ambiente.

Nesta descrição, procuro favorecer a interpretação sem emitir respostas aos alunos, contudo, devo explicar ao professor que, para a leitura de imagens é preciso identificar o gênero, que nesta imagem representa o gênero charge, com característica narrativa, multimodal, possui linguagem verbal e não verbal, sendo que a linguagem não verbal imagética tem uma representatividade muito intensa no entendimento do conteúdo desse gênero. Dessa forma, para fazer uma leitura e interpretação da imagem, busco identificar as categorias de análise de imagens da Gramática do Design Visual de Gunther Kress e van Leeuwen (2006).

Para tanto, entendo que a imagem foca na função representacional narrativa, conceitual: classificatória e simbólica (sugestiva e atributiva), pois, há representantes participativos que se relacionam tanto num processo de ação como também essa ação mostra os participantes em sua essência, ou seja, as particularidades dos atores (PR). As ações são observadas no momento que o ator (PR) dirige-se com sua fala representada no balão que é o vetor para os demais participantes (PR) que são a meta e a realizam com as mãos levantadas formando um processo acional transacional.

A charge atende a função classificatória devido aos componentes pertencer a uma classe (políticos) numa relação superordenada onde o PR ator da esquerda mostra ser o principal representante em relação aos outros. Devido ao projeto de lei esses políticos são deputados por terem a função de criarem projetos.

A roupa também configura significação na representação da imagem, ocorrendo dois casos. Um processo simbólico atributivo ao fazer a leitura da imagem observando as características e conceitos dos personagens, mostrado nas suas roupas (por apresentar o mundo do político) e na pasta que está na mão de um PR representando um projeto de lei. Já as mãos manchadas representam uma função

conceitual simbólica sugestiva por sugerir, através de inferências do aluno, que poderá ser feita por uma leitura compartilhada a respeito dos conhecimentos prévios sobre o tema, que os políticos possuem mãos manchadas por consequência dos seus comportamentos corruptos. Essa conexão poderá ser feita pela fala do dizente no balão que conecta com a lei da ficha limpa.

Ao fazer a descrição contemplando a GDV, primeiro apresento o gênero charge, o autor, suporte e data, o local, a descrição do PR ator, suas características, saliências e sua ação com o vetor que é a fala dele e para onde parte, depois os demais participantes que são a meta do PR ator, destacando as saliências de destaque neles. Na descrição dessa imagem para o aluno DV, é preciso que o professor descreva os processos simbólicos para que o aluno busque inferências no seu conhecimento prévio.

Neste caso, na representação conceitual os processos simbólicos sugestivos são compostos pelos significados sugestivos que estão nas mãos sujas e no sorriso dos sujeitos. A importância também da descrição do texto verbal representado na fala do ator PR e da descrição das mãos sujas levantadas, relacionada à resposta dos outros participantes, é fundamental para a compreensão do texto e está presente na função representacional narrativa que se refere a ação dos personagens.

A metafunção composicional apresenta a coesão do texto verbal indicado no balão de um modo que ele se conecte com a imagem representada com coerência ao relacionar a fala do dizente sobre o projeto da ficha limpa e a imagem representando as mãos dos participantes manchadas com saliência, mostradas nos pontos indicativos de sujeira.

Assim sendo, nesta descrição, procuro conduzir a compreensão sobre a classificação dos sujeitos (políticos) pela fala e roupas, o símbolo representado pelas mãos sujas (simbólico sugestivo) e as roupas e pasta do projeto (simbólico atributivo) que correspondem à função representacional porque a imagem complementa o texto e representa o mundo dentro do contexto sócio-histórico, cultural.

5.1.2 Leitura Interpretativa da Imagem 02

Ilustração 03 - Tirinha



Utilizando a leitura de imagens com a audiodescrição e a GDV, começa-se a descrever a imagem falando dos créditos do texto: Este texto é uma tirinha do autor Quino, extraída do endereço eletrônico www.clubedamafalda.blogspot.com.

Em seguida, a leitura da imagem é realizada apresentar os personagens que são de uma família de classe média baixa: a menina Mafalda de seis anos de idade, usando um vestido vermelho de bolinhas pretas e sapatos pretos, cabelos pretos, curtos, lisos com um laço de fita preso na cabeça. Sua mãe usando uma toalha enrolada na cabeça. A tirinha é composta por três quadros.

Q1. A menina Mafalda, sentada em uma cadeira de madeira, num ambiente que remete a sala de sua casa, com paredes em amarelo claro, com um vaso com uma planta ao fundo, de olhos atônitos direcionados a um rádio que está no chão a sua frente, ouve assustada notícias que dizem o seguinte: “Acabaram de ouvir o panorama mundial”.

Q2. A mãe de Mafalda encontra-se em um banheiro e aparece na porta com a cabeça enrolada numa toalha, direciona seu olhar para Mafalda e pergunta: “Mafalda, você pegou os meus cremes?”

Q3. Mafalda, em outro ambiente da casa, virando-se em direção da mãe, responde de forma exclamativa “Só os de beleza!”. No ambiente onde Mafalda se encontra há um globo terrestre preto em cima de uma mesa pequena, o qual Mafalda cobriu com cremes de beleza amarelo.

Para explicar a configuração da GDV, inicio apresentando o gênero tirinha que conforme Koch e Elias (2013), um gênero textual narrativo de cunho

humorístico, que é veiculado normalmente em jornais. É considerado um artigo de opinião em torno do ponto de vista argumentativo. Estrutura-se em enunciados curtos, com balões representando a fala, composto por linguagem verbal e não verbal dividida em quadrinhos, que leva em conta a organização, distribuição e elementos para apresentar a ideia central.

As características da tirinha já precisam ser trabalhadas com a turma anteriormente como, por exemplo, formato de balões para representar a fala, para depois ser realizada a descrição da imagem. Assim como os conhecimentos prévios do aluno em relação aos problemas sociais do mundo, sobre os personagens da história e o autor.

A tirinha é um texto narrativo, no qual é feita uma leitura das suas imagens focando na função representativa narrativa, pois, pelas características do gênero, observa-se um processo de ação dos participantes de forma acional reacional que apresenta vetores indicadores de ação, estando ligado a ações e eventos móveis, realizando em imagens modos de representação do mundo.

Q1 Mafalda de olhos arregalados (o ator - PR), perplexa ouve notícias do rádio não muito agradáveis para a personagem. A linguagem verbal do balão é a meta (a emissão da fala é em voz de rádio, com o balão representado de forma pontiaguda que condiz com uma fala saída de um eletrônico). De Mafalda parte o vetor que se direciona para a meta que é o enunciado emitido pelo rádio (PR). Ator- vetor-enunciador (meta). O olho arregalado de Mafalda entende-se que ela está espantada com o que ouviu sobre as notícias do panorama mundial. O locutor do rádio em sua fala é um participante representativo.

No Q2, a mãe (PR) de Mafalda é o ator numa reação transacional, a meta é Mafalda, a quem a mãe está dirigindo o olhar e a fala que está em balão de formato arredondado que mostra conversa familiar. Já o vetor, neste caso, é a fala (enunciado) e o olhar da mãe direcionado a Mafalda.

No Q3, Mafalda é o ator (PR), numa ação transacional, em que o vetor está na sua fala e sua meta foi o globo coberto de creme. A função representacional conceitual simbólica está presente em qualquer gênero, pois todo texto possui um sentido simbólico por trás. Nesta situação, o aluno pode inferir que o globo terrestre apresentado neste quadro, com um panorama mundial que mostra problemas

sociais, ambientais e outros, está feio e triste, precisando de cremes de beleza para resolver a situação.

Esses são processos simbólicos sugestivos que caracterizam o globo, que é um participante representativo na imagem, remetendo ao Q1, onde Mafalda ouviu notícias sobre o mundo que a deixa espantada mostrando que o panorama do mundo não vai nada bem e que os cremes de beleza poderão servir para amenizar a situação mundial. A fala da personagem no primeiro quadro vinculada a imagem do globo deixa claro a compreensão do texto.

A importância de descrever como é a casa de Mafalda também contribui para a interpretação textual, pois situa o aluno que a personagem é de baixa renda, esse é um atributo pertencente à personagem e, por isso, está interessada nos problemas sociais. Para isso, o professor, antes de fazer a leitura das imagens, deverá apresentar os personagens, com suas características e falar sobre o autor do texto e quais temas aborda.

Portanto, os elementos representativos narrativos nas imagens dessa tira, desencadeiam ações que levam a situações que estão carregadas de elementos conceituais simbólicos atributivos e sugestivos que determinam o evento da história, vinculados às ideologias e símbolos que fazem parte do contexto social envolvido. Assim, é necessário que a leitura das imagens de textos narrativos seja realizada descrevendo estes dois elementos representativos: o narrativo e o conceitual, pois juntos revelam as subjetividades constantes nos textos multimodais que têm como intenção fazer críticas sociais.

De acordo com a audiodescrição seguindo somente as regras do Mecdaisy (2012), o aluno cego não consegue compreender os sentidos subjetivos que as ações imagéticas representam no gênero. Na audiodescrição, são contempladas: Identificação dos sujeitos, descrição da cena, objetos, uso de adjetivos com objetivo de qualificar o sujeito/objeto/cena, verbo para descrever a ação e advérbio para descrever as circunstâncias da ação.

Na leitura da imagem, seguindo as regras da GDV, é analisada de forma crítica para compreender os objetivos do texto verbal e não verbal, fala do radialista tem como meta apresentar o panorama mundial ao qual Mafalda compreende como uma imagem feia que deve ser embelezada, por isso, o uso dos cremes,

favorecendo o pressuposto ideológico da imagem que determina o interesse social em embelezar o mundo.

A descrição da imagem deve ser realizada através de uma leitura interativa, compartilhada e participativa que contemple as práticas de leitura visual dos alunos dentro da realidade social, cabendo ao professor realizar a tarefa de apresentar ao aluno cego os conhecimentos prévios necessários para a leitura da imagem. Nesse caso, relacionados à imagem como: descarte do lixo, fome, crise de abastecimento de água, violência, corrupção, poluição ambiental, uso e reaproveitamento do lixo, preservação do meio ambiente e outros fatores que são enumerados para conduzir os alunos e o aluno DV a questionar como a transformação social e ideológica pode conduzir as mudanças no meio ambiente que depende das ações socioeconômicas dos sujeitos envolvidos em um contexto.

5.1.3 Leitura Interpretativa da Imagem 03

Ilustração 04 - Propaganda



Texto: Propaganda publicitária da esponja de aço da marca Bombril, extraída da internet na página: <http://sardinhainaldo.blogspot.com.br/2010/08/ivete-sangalo-participa-da-nova.html>. Apresentada pelo garoto propaganda da Bombril, Carlos Moreno e a cantora Ivete Sangalo.

O gênero textual propaganda circula em diferentes veículos (jornal, revista, banners, cartazes, mídia televisiva, áudio, panfletos, outdoors). Para Koch e Elias (2013), a propaganda tem sentido ideológico, político e social, onde o

produto/serviço apresentado tem o objetivo de persuadir os indivíduos a adquiri-lo. O consumo é garantido através da ideia sobre as qualidades e favorecimento, proporcionando um sentido ideológico de vantagens e sugerir ao sujeito o consumo do produto anunciado. Na propaganda, são incutidos valores, mitos e ideias que são direcionadas ao público alvo e opera no subconsciente do sujeito para influenciar sua decisão de compra.

Neste caso, a imagem cria uma relação entre o ideal e a função, exercendo um apelo através de metáforas e jogos de palavras. Logo, a propaganda a acima tem como objeto a venda de um produto e utiliza como ferramenta de apresentação o sucesso da promoção atribuído ao produto em relação à música Abalou da cantora Ivete Sangalo.

Na descrição da leitura, a imagem é constituída pelo ator Carlos Moreno, garoto propaganda da Bombril, que está posicionado a esquerda, da cintura para cima, por trás de uma mesa, os cabelos estão longos, lisos e escuros, vestindo uma camisa grafite escura, de manga comprida, seu rosto esboça um sorriso e seu olhar está em direção ao público, sua mão direita levemente levantada oferece o produto Bombril que está no centro da mesa a sua frente.

À direita, a cantora de sucesso Ivete Sangalo, mostrada da cintura para cima, cabelos lisos, longos e escuros, vestindo roupa quase idêntica à de Carlos Moreno, com tonalidade mais clara, o olhar direcionado ao público, mostrando satisfação em seu rosto, suas mãos à frente, unidas, em forma côncava, expressando quantidade e qualidade em relação ao produto a sua frente.

Ao fundo, encontra-se uma faixa (amarela) com a frase destacada em branco: Promoção Bombril ABALOU! O nome promoção está em letra cursiva, pequena; o nome Bombril em letra de forma, tamanho médio; e o nome Abalou em letra de forma, com tamanho grande, seguindo do ponto de exclamação, mostrando a novidade em relação ao produto que está abalando.

A proposta pela GDV inicia-se observando que a função interacional está presente na imagem quando supomos que os participantes representativos (PR) dialogam com os participantes interativos (PI) numa demanda ou apelo para que o observador consumidor adquira o produto no momento que apontam para o produto e olham para o (PI) usando expressões faciais de satisfação. A propaganda também apresenta à interação entre ator e leitor na distância social, quando o ator é representado em plano fechado (cabeça e ombros), mantendo uma relação íntima

com o leitor, a direção do olhar dos PRs para o público sugere o envolvimento frontal do PR com o PI. Isso demonstra a demanda do produto para ser oferecido para o público. Pela análise da função composicional, o produto, encontra-se em uma posição central na imagem e os participantes apontam as mãos e olhares direcionados para que o foco centre-se no produto. A função composicional está representada também na diferença e tipo da letra da palavra ABALOU! Fazendo uma relação da utilidade e eficácia do produto a música cantada por Ivete Sangalo.

Analisando a função representacional conceitual, observamos que os dois participantes vestem roupas e têm cabelos praticamente iguais para indicar que ambos assumem o papel de garoto propaganda que vende o produto, mostrando que Ivete confia no produto. A música da cantora que “abala” vinculada a promoção que também está abalando são processos simbólicos atributivos e sugestivos, sendo que o atributivo está relacionado ao sucesso da cantora e o sugestivo subentende-se que a promoção está fazendo sucesso tão quanto à música.

Para o aluno cego, as informações sobre a música, as expressões faciais, características da cantora e do ator, confere ao aluno a ideia da qualidade do produto, também indica que é um produto que satisfaz o consumidor. Na leitura de texto publicitário, é importante saber realizar uma leitura visual focando na função interpessoal e composicional devido às características do gênero anúncio publicitário e na sua construção argumentativa multimodal. A metafunção interpessoal realiza-se na relação entre o leitor e a imagem observada, é a maneira pela qual a linguagem visual estabelece uma interação com o interlocutor. Além da importância da metafunção função representacional conceitual que perpassa todas as imagens pelo fato dela analisar as imagens em seu caráter simbólico.

Para esclarecer como tais relações de interação acontecem, os autores classificam dois tipos de participantes envolvidos na composição visual: os participantes representados, formados pelas pessoas, imagens e objetos presentes nas imagens, e os participantes interativos, formados pelas pessoas que se comunicam através das imagens, como é o caso do produtor e observador da imagem. Nos textos publicitários, a multimodalidade e a argumentação se destacam em função de seu propósito comunicativo de levar o leitor à ação de comprar o produto/serviço anunciado, considera-se importante construir uma proposta de análise da argumentação que contemple a semiose verbal e a não verbal e desvelar

como a relação entre essas linguagens está a favor das sutilezas argumentativas do gênero.

5.2 DIANTE DOS NOVOS CONHECIMENTOS UMA NOVA SEQUÊNCIA

Durante a realização das intervenções em sala de aula, como descrito nas sequências didáticas, as primeiras aulas foram de identificação sensorial através do tato, audição, olfato e paladar. Apresentei dinâmicas que conduziram professores e alunos a conhecerem quais as sensações provocadas pela falta da visão. Neste caso, todos os alunos e professores na sala de aula foram vendados para compartilharem as sensações identificadas no ambiente e fazerem uma leitura tátil que foi realizada após todos estarem vendados, quando distribuí objetos com formas, aromas, gostos e sons, para que percebessem e identificassem o que estavam tocando, sentindo, cheirando ou ouvindo.

Cada um dos alunos e professores emitiu sua opinião, explicando como reconheceram os objetos, alguns relataram que foi com o toque onde distinguiram a forma, com o paladar ao morderem o objeto, cheirando e até ouvindo os sons que emitiam. Então, os alunos reconheceram os objetos por terem conhecimentos prévios. Entretanto, um dos alunos cegos, não reconheceu um dos objetos devido a associá-lo a outro objeto, questionado sobre o fato, o mesmo explicou não ter acesso ao produto (pimenta do reino) e era a primeira vez que tinha contato com condimento.

Nas intervenções, além da dinâmica de sensibilização foram apresentados os gêneros textuais multimodais e realizada a audiodescrição de imagens para apresentar aos professores e alunos as técnicas da audiodescrição e os parâmetros para realizar a leitura, quando foi pedido que realizassem a produção e leitura de imagens para a classe.

No entanto, nas entrevistas com os alunos, identifiquei que alguns não conseguiram realizar a leitura e interpretação das imagens devido à falta de leitura compartilhada, exploração maior dos conhecimentos prévios e das práticas de leitura visual que permitem o conhecimento da semiótica social que conduz o leitor a compreender o contexto, a ideologia e os significados em cada imagem. O mesmo fato aconteceu com a análise das entrevistas com os professores, que passaram a

ter interesse em compreenderem como incluir os alunos com deficiência visual, dominando a leitura de imagens de forma que contemple a interpretação.

Assim, elaborei uma nova sequência didática (Apêndice 09), com o objetivo de suprir as dificuldades de leitura propostas nas primeiras sequências, sendo que, além de dar a devida importância a audiodescrição para a inclusão do aluno DV, é realizado antes de tudo o letramento visual, sem o qual o aluno não consegue realizar a leitura de imagens, suprir o aluno de conhecimentos prévios sobre o tema, abordagem do gênero focando em atividades que dê uma maior competência comunicativa ao utilizá-los e como proposta para promover a leitura, a GDV que aplica como princípios a leitura de imagens de acordo as concepções ideológicas, culturais e sociais em um contexto.

Neste caso, observo que estas sequências didáticas foram construídas seguindo o planejamento do ano de 2015 dos Professores “A” e “B” e serão posteriormente aplicadas em cursos de capacitação a professores na unidade do CAAP-DV, para atender a proposta didática de ensinar os professores, que possuem alunos DVs em classe. Participarão dos cursos de capacitação, professores que reconhecem a necessidade de compreenderem como trabalhar nas aulas explorando o texto multimodal de forma a conduzir o aluno a compreender o sentido simbólico e ideológico de todo o conteúdo do texto, incluindo as imagens.

A proposta de trabalho utilizando a GDV e a audiodescrição é constituída de forma planejada para atender a leitura e interpretação dos textos multimodais e segue a seguinte estrutura:

- 1 – Sensibilizar alunos e professores sobre o processo de inclusão e dificuldades enfrentadas pelo aluno cego para participar, atuar, produzir e se envolver nas atividades escolares que são compostas por textos multimodais;
- 2 – Preparar o professor regente, apresentando as regras da GDV e as técnicas da audiodescrição;
- 3 – Conscientizar os professores sobre a importância de abordar o gênero textual e antes da leitura de imagens suprir os alunos de conhecimentos prévios sobre o tema do texto multimodal;
- 4 – Promover o letramento visual com práticas de leitura e oralidade antes da interpretação das imagens;

5 – Realizar a leitura da imagem observando os princípios da GDV e da audiodescrição, conforme quadro abaixo:

Quadro 04 – Proposta para Leitura de Imagens com a GDV e Audiodescrição

Gramática do Design Visual	Audiodescrição
Apresentar o texto (autor, local, data, tema e suporte), Participantes Representativos (PR) e Interativos (PI).	Descrever quantidade de quadros, a situação, quantidade de personagens, cores e ação.
Apresentar o gênero e o sentido ideológico da imagem observando: ação; reação; classe; símbolos; objetividade; distância; saliência; composição da imagem quanto às informações emitidas, o enquadramento dos personagens ou produtos.	Descrever o gênero, o texto verbal (se houver), verificar a correspondência entre o texto e a imagem, as expressões faciais e corporais, a posição e enquadramento dos personagens, direção do olhar, a importância do personagem, composição de todos os elementos da imagem, ordenamento.
Identificar a meta do texto apontando a ação e reação; a direção do olhar (a quem se fala); classificação, categorização, estrutura, interação dos personagens, relação dos sentidos simbólicos e ideológicos que são provenientes do contexto sociocultural.	Descrever a quem se fala, as características dos personagens, dos elementos e cenário; identificação do personagem principal, os aspectos históricos e sociais.
Observar a linguagem, destaque da letra (forma, tamanho, cor, posição) para interpretação.	Descrever o tipo de linguagem, o destaque da fala e o tamanho da letra.
Realizar a leitura a partir do agente principal (personagem ou produto), seus vetores e metas.	Descrever a partir do elemento principal para o todo.

Fonte: Camila da Silva Gonzaga, 2015.

Neste quadro, são apresentados os principais elementos utilizados na composição das sequências didáticas que utilizam como proposta os princípios da GDV e as técnicas da audiodescrição, a fim de que os professores possam realizar a leitura de imagens que conduza os alunos à interpretação.

Assim, o professor que realiza a leitura de imagens aplicando a GDV e a audiodescrição favorece a inclusão participativa dos alunos com deficiência visual nas aulas, o letramento visual de todos e contribui para a leitura e interpretação dos textos multimodais que circulam na escola e nos diversos espaços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de desenvolvimento do estudo, os passos seguidos foram em busca da construção de uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de leitura que proporcionasse ao aluno com deficiência visual realizar a interpretação de textos multimodais, sobretudo os que circulam no contexto escolar. Por isso, foram observadas as estratégias de leitura desse tipo de texto utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa ao mediar a relação dos alunos com tais textos em sala de aula.

Assim, em direção à confecção da proposta numa perspectiva interacional, procurei entender como era a minha atuação junto aos alunos cegos nas aulas. Nessa busca de mim como professora privilegiada, já que sempre tive todos os recursos a minha mão, analisei a vivência com os alunos no CAP-DV, dialoguei com educadores da Área de Linguagem e do Atendimento Educacional Especial a alunos com deficiência visual. Quando observei que, nas aulas, a audiodescrição realizada não auxiliava de fato os alunos na leitura e interpretação de textos multimodais, devido a não beneficiar a compreensão das imagens como representação do mundo e constitutiva do texto, impossibilitando o aluno a realizar inferências dentro do seu contexto social. Vi que deveria agir para alterar essa situação.

Para desenvolver as habilidades dos alunos para lerem e interpretarem imagens, a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa deve fornecer informações para que os alunos adquiram experiências de vida. Durante a audiodescrição, a leitura era realizada apresentando o contexto e as ações, mas para a compreensão dos símbolos o aluno deve ser suprido por conhecimentos prévios para compreender o que está sendo descrito. Por isso, detectei que em algumas situações a técnica da audiodescrição para os alunos cegos não acionava o conhecimento de mundo para a leitura das imagens e compreendi que o letramento para o cego necessitava da utilização dos órgãos dos sentidos (tato, olfato, paladar e audição), além dos processos de percepção e memorização do ambiente. Consequentemente, aprendem a realizar a leitura associando seus conhecimentos com a imagem áudio descritos, interpretando o texto verbal e não verbal.

Essa ideia foi aprimorada durante os estudos no Mestrado, momento quando analisei que a forma como eu atuava não contribuía com a formação de um aluno

DV e/ou leitor, capaz de interpretar as imagens áudio descritas emitindo opinião sobre os sentidos do texto. Dessa maneira, minhas concepções de língua mudaram, e as práticas pedagógicas passaram a serem realizadas com a leitura das imagens focada no gênero, suas características e intenções, buscando proporcionar ao aluno reconhecer o sentido simbólico que uma imagem representa dentro de um contexto social.

Além disso, compreendi que, para realizar a leitura de imagens, é preciso o letramento visual, no caso do aluno DV, este letramento é realizado através da leitura compartilhada com materiais que exploram o tema da imagem, a leitura tátil de objetos que contribuem para a aplicação dos conceitos que envolvem a leitura e interpretação dos textos multimodais.

O letramento visual traz práticas de leitura e escrita que são construídas dentro do contexto social do aluno. Na escola, as dificuldades enfrentadas pelo professor (salas cheias, falta de material didático, conhecimentos para atender o aluno DV, acessibilidade e outros) não colaboram com o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos da escola regular, desfavorecendo a atuação do educador para desenvolver esse letramento.

Nas aulas de Língua Portuguesa, essa realidade é agravada, pois, à língua é viva e se transforma para adaptar-se ao contexto social do aluno, sendo manifestada nos textos multimodais que exigem do professor a leitura para a interpretação. Em campo, as observações realizadas com os sujeitos participantes, cujo intuito era o de compreender como eram realizadas as aulas com a leitura dos textos multimodais, mostraram-me que não havia um trabalho sistemático com o uso de gêneros textuais apresentados nestes textos.

Além disso, suas concepções de língua e práticas metodológicas, ainda estão presas ao que é tradicional o que dificulta o trabalho com leitura na perspectiva interacional. Nesse contexto, para favorecer a leitura para interpretação dos textos multimodais, ficou claro para mim que, primeiramente, é necessário um trabalho que mostre para os professores a importância de realizar atividades que trabalhem com o texto para além de sua gramática. Isso implica que o trabalho de leitura deve ser realizado sempre com gêneros textuais.

Assim, é necessário capacitá-los (os professores) para criarem um ambiente de acolhimento ao aluno DV, em que nessa ambiência, seja trabalhada a conscientização dos alunos não cegos para com a problemática. Evidentemente, fica

claro que nas intervenções com sequências didáticas, devem-se utilizar as técnicas da audiodescrição, mas não do modo usual. Pois, deve-se pressupor que, para a leitura de imagens, o professor deverá trabalhar o conhecimento de mundo dos alunos, ativar conhecimentos prévios, promover o multiletramento com foco no letramento visual e preparar os alunos para compreenderem os símbolos, nos quais eles reconheçam o contexto e a ideologia construída em cada imagem.

Dessa forma, na audiodescrição, há determinadas categorias para atender essa leitura. Como resultado, minhas pesquisas foram norteadas pelos conceitos da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual (GDV) que apresentam princípios teóricos e metodológicos para a leitura de imagens em interação com o letramento visual que é representado na sala de aula com os textos multimodais.

Compreendi que, para o aluno DV, a audiodescrição é uma necessidade, mas para propiciá-lo a interpretar o sentido simbólico e ideológico da imagem, os princípios da GDV, através da leitura da imagem contextualizada e da análise interpretativa que identifica os símbolos nas imagens, fornecem meios para desenvolver a interpretação. Assim, a sequência passou a ser estruturada como uma proposta de intervenção para orientar os professores de Língua Portuguesa que têm na sala de aula do ensino regular alunos com deficiência visual.

Essa proposta, portanto, tem o objetivo de permitir ao professor realizar a leitura dos textos imagéticos com objetividade, evitando respostas prontas, diretas, de modo a contribuir para o aluno criar estratégias de interpretação das imagens. Para isso, a proposta pressupõe que os educadores, antes de apresentar as imagens aos alunos, os preparem trazendo informações relevantes para o conhecimento deles, permitindo a compreensão da imagem.

Na realização do trabalho pedagógico, o professor deve, pois, estar preparado para exercer suas funções e favorecer o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, por isso, na leitura e interpretação de textos multimodais, a prática diária leva o professor a valorizar todo conteúdo que estimula a aprendizagem.

Logo, a partir deste estudo, pretendo aplicar cursos de intervenção pedagógica, junto aos professores para estimulá-los a realizar leitura de imagens na sala de aula e favorecer ao aluno a interpretação dos textos multimodais, quando serão apresentadas as normas técnicas da audiodescrição aliadas às propostas da GDV. Para atender esta demanda, novas sequências didáticas foram elaboradas e como conteúdo didático os planos de aula fornecidos pelos Professores A e B.

A proposta da educação é que o professor esteja ciente de suas funções e assuma a responsabilidade de ser o mentor que norteia o conhecimento, por isso, na leitura de imagens, saber extrair o sentido simbólico, ideológico e social estabelece uma conexão com a criatividade que implica na formação de leitores conscientes, críticos e autônomos.

Considerando a sala de aula um espaço em que todos os momentos contam com a participação de todo o grupo, não havendo espaço para a exclusão, é imprescindível que os professores sempre estimulem a integração do grupo ao organizar aulas que promova a interação. Por isso, para atender a proposta da educação, neste estudo, a perspectiva de ensino lança um desafio aos educadores de Língua Portuguesa, que atendem educandos com deficiência visual. Ou seja, para eles aplicarem aulas que realizem a leitura de textos multimodais com imagens, fazendo parte da realidade do contexto escolar através de uma descrição que utiliza a audiodescrição e os mecanismos de análise das imagens proposta pela GDV.

Portanto, este trabalho de pesquisa possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre as relações de ensino-aprendizagem que podem ser mantidas em uma sala de aula, principalmente, as que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. A relevância do ensino está em manter uma trajetória pedagógica que combata a marginalidade e favoreça a qualidade de vida e inclusão nos diversos espaços sociais de circulação do aluno DV.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observações participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARRIGONI, Mariana de Mello. *Debatendo os conceitos de Caricatura, Charge e Cartum*. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Mariana%20de%20Mello%20Arrigoni.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursiva-semiótica de Gunther Kress: o gênero como recurso representacional. In.: MEURER, J.J.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BATISTA, Cecília Guarnieri. *Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais*. Revista Psicologia: teoria e pesquisa. 2005, n. 1, v. 21, pg. 007 a 015, jan-abr 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a03v21n1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental – PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Normas técnicas n. 21/2012, Normas do Mecdaisy*. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2012.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2005.
- _____. *Tecnologia Assistiva*. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas - Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: MARCUSHI, Luiz Antonio, et. al. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2011.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernad; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como Construir um objeto de ensino. In.: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernad. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, Ana R. Ribeiro Amador Alves. *A propedêutica da leitura e da escrita na criança cega*. 2014. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Área de Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto – Portugal. Disponível em: < <https://www.google.com.br/search?client=opera&q=A+proped%C3%AAutica+da+leitura+e+da+escrita+na+crian%C3%A7a+cega&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8> >. Acesso em: 25 abri. 2015.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: Breve passeio histórico. In.: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: SDPD/SP, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRIFFIN, Harold C. *Desenvolvimento Tátil e suas Implicações na Educação de Crianças Cegas*. Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/?itemid=101> >. Acesso em: 30 abr. 2015.

GONZALES, Lucilene. *Linguagem Publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento: Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Hodder Education, 2001.

_____; _____, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, et. al. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2011.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Claudia. *Aprendendo com imagens*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/pibidbio/aprendendo-com-imagens>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUZEN, Clecio; MENDONÇA Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: SDPD/SP, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane MARIA. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In.: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTT-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OTA, Ivete Aparecida da S. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil*. Curitiba. Rev. Educar, Ed. UFPR, n. 35, p. 211-221, 2009.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

POZO, Juan Ignacio. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, R. (Orgs.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Daniela R. *Psicologia da Educação e da Aprendizagem*. Indaial; Asselvi, 2008.

SILVA FILHO, Lucindo Ferreira da. *Livro Didático em Braille: algumas questões*. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 32, agosto 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

SOUZA, Viviane dos Santos de; SILVA, V. *Gênero textual : tirinha- características e funcionalidade social*. Disponível em: <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT7/GENERO_TEXTUAL_TIRINHA_CHARACTERISTICAS_E_FUNCIONALIDADE_SOCIAL.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

VIEIRA, Paulo André de Melo; LIMA, Francisco José de. *A teoria na prática: a audiodescrição, uma inovação no material didático*. Disponível em: < <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/download/27/20> >. Acesso em 05 de set. 2015.

APÊNDICES

Apêndice 01 - Questionário Aluno 1

Questionário realizado com o aluno 01 da Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos, da turma do 7º ano C, vespertino, deficiente visual, referente a uma correção da atividade da página 50, do livro didático: Português Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, 7º ano, utilizado na disciplina de língua portuguesa.

1. Ao responder a atividade do livro de Português da página 50, foi descrita para você as imagens da tirinha da questão 2?
“Não”.
2. Como você conseguiu responder as questões da atividade?
“Não entendi direito a atividade porque não sabia o que tinha nos desenhos da tirinha e o que consegui entender do que estava escrito na tirinha quando a professora leu o texto eu respondia oralmente as perguntas. ”

Apêndice 02 - Questionário Aluno 2

Questionário realizado com a aluna 02 da Escola Estadual Colomba Dalto, da turma do 7º ano, vespertino, deficiente visual, referente a um questionário sobre o gosto dos alunos em relação à leitura e sobre o que compreendeu do poema de Elias José “Caixa de Mágica de Surpresas”.

1. Você gosta de ler e escrever na sala de aula?

“Não”. Porque sinto dificuldade de compreender os assuntos dados pela professora e acabo não participando das aulas

2. Por que você não fez a atividade? Que tipos de dificuldades sentiu?

“Não entendi a atividade porque a professora não ditou e nem deu o texto escrito em Braille e não pedi a um colega de classe para ditar. Isso ocorre sempre e acabo não fazendo as atividades escritas e quando participo das aulas respondo as atividades de forma oral.”

Apêndice 03 - Questionário Aluno 3

Questionário realizado com o aluno 03 do Instituto de Educação Gastão Guimarães, da turma do 9º ano B, matutino, deficiente visual, referente a uma aula de uma sequência didática que o professor utilizou como gênero textual o texto jornalístico, na qual, os alunos produziram um jornal com entrevistas, notícias, reportagens.

1. Você sentiu dificuldades na realização das atividades da aula com o texto jornalístico? Por quê?

“Sim. Achei complexo porque a professora não orientou a atividade direito. Ela pediu para fazer uma entrevista com algum professor da escola sobre a copa e senti dificuldades. ”

2. As imagens do jornal foram descritas para você? Por quem? Como?

“Sim. Pelo colega do grupo. Ele descreveu com detalhes as imagens e estrutura do jornal e assim pude entender. ”

Apêndice 04 - Questionário de Conhecimento sobre o Professor

Este questionário faz parte de um dos instrumentos utilizados no projeto de pesquisa de campo etnográfico cujo tema é “Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular”, tendo como pesquisadora a aluna Camila da Silva Gonzaga, mestranda da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do professor Dr. Júlio Neves Pereira pertencente à mesma instituição. Será realizado com a professora de Língua Portuguesa da turma do 9º ano B, turno matutino, do Instituto de Educação Gastão Guimarães, da cidade de Feira de Santana, Bahia, participante desta pesquisa.

QUESTIONÁRIO

Escola:

Professor:

Curso de Formação:

Tempo de atuação na área de educação:

Últimos cursos de formação:

1. Perfil:

1.1 Idade () 21-25 () 26-30 () 31-35 () Acima de 36

1.2 Sexo () Masculino () Feminino

1.3 Estado Civil () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo () Outros

2. Representações e vivências de leitura e interpretação de textos multimodais em sala de aula inclusiva.

2.1 A leitura para você é:

- a) Um processo de codificação e decodificação de palavras de um emissor a ser decodificado pelo leitor.
- b) Representação do pensamento para captar ideias do autor.

c) Atividade que leva em conta a interação autor-texto-leitor que se constrói e são construídos no texto.

2.2 Você trabalha com textos nas suas aulas? Sim () Não () Por quê?

2.3 Você acha necessário trabalhar com a leitura de textos com imagens com o seu aluno cego? Sim () Não () Por quê?

2.4 Você concorda com a inclusão do aluno Deficiente Visual na escola regular?

Sim () Não () Por quê?

APENDICE 05 – Sequências Didáticas Aplicadas nas Escolas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
CURSO: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRANDA CAMILA DA SILVA GONZAGA
PROFESSOR ORIENTADOR Dr. JÚLIO NEVES PEREIRA

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DAS INTERVENÇÕES NA ESCOLA REGULAR

Apêndice 5 - A

ESCOLA – Neusa Maria Souza dos Santos

SÉRIE – 7º Ano Fundamental II

NÚMERO DE INTERVENÇÕES- 6 AULAS

ÁREA DE CONHECIMENTO – Língua Portuguesa

PROFESSOR REGENTE – A

TEMA - Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular

1 Objetivos de Aprendizagem

- Fazer estimulação sensorial para que os alunos e professor regente possam perceber as dificuldades enfrentadas pelo aluno cego;
- Apresentar o jornal como fonte de informações dos mais variados conteúdos;
- Identificar a estrutura de um jornal, apresentando sua organização textual, relacionando as imagens com notícias;
- Compreender a importância da leitura e interpretação das imagens das notícias e como o deficiente visual poderá ter acesso ao conteúdo através da audiodescrição como um recurso;
- Estimular a observação, oralidade, letramento visual, com estratégias de audiodescrição.
- Relacionar às imagens de jornais as respectivas notícias e sua importância para o entendimento das notícias.

2 Conteúdos

- Texto multimodal do gênero jornalístico;
- Leitura e interpretação de textos verbais e não verbais.

3 Metodologia/Procedimentos

- 1º Momento: Apresentação das aulas e sensibilização sensorial para a inclusão

Explicar aos alunos que desenvolveremos um trabalho com a turma, em seis aulas, que eles farão leitura e interpretação de imagens através da apresentação de notícias de jornal. Neste trabalho, em equipes, eles identificarão as características do gênero notícias e do jornal e produzirão, ao final dos encontros, notícias sobre assuntos ocorridos na cidade deles que serão apresentadas oralmente para a turma. Após apresentação as notícias serão expostas no mural da escola.

Falar que faremos uma brincadeira de “o que é o que é?” que eles descobrirão objetos sem usar a visão. Dividir a turma em duplas, sendo que para o aluno DV formar um trio composto por ele, a professora regente que estará vendada nos olhos e outro aluno que registra as impressões da professora e do aluno DV. Com relação à turma apenas um dos componentes da dupla será vendado. Os alunos vendados escolhem objetos em uma caixa e usarão o tato, tentando descobrir o que é, descrevendo suas características e impressões para o aluno que não está vendado para que este escreva o que o aluno vendado sentiu ao tocar o objeto e fazer a leitura através dos órgãos dos sentidos. Após, todos leram suas impressões expondo opiniões e estratégias que utilizaram para identificar os objetos.

2º Momento: Leitura de imagens com audiodescrição

Mostrar no data-show imagens que são equivalentes ao significado de algumas expressões idiomáticas, ditados populares, retiradas do Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas de Marcelo Zocchio e Everton Ballardín, para que os alunos e a professora regente descrevam tentando descobrir nas imagens

qual o ditado que está relacionando com a expressão, treinando com a turma a capacidade de leitura de imagens, descrição, observação, interpretação, síntese, com estratégias para audiodescrição. As estratégias serão de acordo com o seguinte roteiro:

1.Descrever a imagem começando pelos participantes em destaque, depois os demais participantes, seus posicionamentos, cores na imagem, espaço e o fato que acontece na imagem;

2.Descrever os elementos da imagem da esquerda para direita, de cima para baixo;

- 3º Momento: Apresentação do gênero (despertar a curiosidade sobre o gênero notícia de jornal)

a) Perguntar aos alunos:

- 1 Vocês costumam ler jornais?
- 2 Quais notícias vocês ouviram atualmente?
- 3 Por que acham que esses fatos viraram notícias?
- 4 Para que serve as notícias?
- 5 Que tipos de assuntos interessam a vocês em um jornal?
- 6 Vocês sabem o que aparece na primeira folha do jornal?
- 7 Vocês sabem como os assuntos do jornal são distribuídos pelo redator?
- 8 Além das notícias existem outros textos no jornal?

b) Reconhecer o jornal como suporte de texto de vários gêneros de forma impressa. Após o questionário oral, formarei grupos de alunos, o professor regente circulará nos grupos, distribuirei um jornal da cidade, mostrando a estrutura do jornal e seus recursos para atrair a atenção do leitor. Nesse momento, mostrarei o conteúdo da primeira página e suas imagens para toda a turma, o referencial do jornal como: nome do jornal, local de publicação, data e preço, além das principais notícias do dia e qual seu objetivo, relatando sobre os principais títulos, legendas e manchetes que acompanham as imagens da primeira página. Os grupos irão acompanhando nos seus respectivos jornais e descrevendo os deles. Em seguida, pedirei que os alunos observem às páginas seguintes para identificarem os cadernos contidos no jornal,

destaquem os gêneros que puderam perceber no jornal: notícias, reportagens, anúncios, cruzadinhas, previsões astrológicas, texto de opinião, tirinhas, charges. O aluno DV participará acompanhando as leituras descritas e perguntarei qual a notícia que lhe chamou atenção e por quê?

c) Leitura das notícias:

Os alunos, em grupos, selecionarão notícias com imagens que lhes chamou mais atenção, fazendo audiodescrição dessas imagens. As notícias e suas imagens deveram ser lidas por um componente de cada equipe. Para audiodescrição eles seguirão o seguinte roteiro:

1. Dizer o título do jornal, data, o título da notícia;
2. Identificar pessoas, objetos ou cena a ser descrita - O que/quem;
3. Localizar as pessoas, objeto ou cena a ser descrita Onde;
4. Empregar adjetivos para qualificar as pessoas, objeto ou cena da descrição;
5. Empregar verbos para descrever a ação e advérbio;
6. Descrever as circunstâncias da ação: Faz o que/como;
7. Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação: Quando;
8. Identificar os diversos enquadramentos da imagem - De onde, tais como: a) Mostrar o cenário todo, se é feito de um plano mais elevado, como em imagens aéreas. b) - Mostrar os personagens e o ambiente no qual estão inseridos. c) Mostrar o personagem dos joelhos para cima. d) Mostrar o personagem da cintura para cima. e) Mostrar o personagem do peito para cima f) Mostrar o rosto do personagem em destaque. g) Mostrar uma parte do corpo de um personagem ou um objeto. h) Posicionamento de personagens ou objetos, feito de cima para baixo. I) Posicionamento de personagens ou objetos, feito de baixo para cima.
9. Na apresentação da imagem acrescentar dizer: fonte, legenda;
10. Verificar a correspondência entre a imagem e o texto.
11. Mencionar cores e demais detalhes de letras e símbolos.

Neste momento, é importante que o aluno DV dê sua opinião sobre o tema da notícia da sua equipe e o que ele entendeu a respeito da imagem.

Em seguida, farão uma leitura compartilhada no grupo do jornal, respondendo algumas questões: (o professor regente estará no grupo do aluno DV fazendo a audiodescrição (conforme roteiro) do jornal para que ele consiga responder as questões)

- 1 Observem na parte superior das páginas do jornal. Que informações elas trazem sobre cada página? Qual a importância dessas informações?
 - 2 Em que espaço/caderno está localizado a notícia? Verifique os títulos das notícias que vêm na mesma página? O que há em comum entre elas? Qual o texto de maior destaque na página? Como você pode identificar?
 - 3 A distribuição dos textos na página e os recursos gráficos visuais (fotos; tamanho e distribuição das fotos e tamanho das letras também tem um efeito de sentido na notícia). Observe as fotos que acompanham os textos da página. Que relação há entre elas e os textos que compõem as páginas?
 - 4 Quanto à notícia que você leu, que informações você pode prever a partir do título e da imagem? As imagens são importantes?
 - 5 Qual o fato noticiado? Por que você acha que esse fato virou notícia?
 - 6 Há indicações no texto de quem está envolvido no fato?
 - 7 Há indicações no texto de onde e quando o fato aconteceu?
 - 8 Há no texto, outras "vozes" além da voz do locutor do texto? De quem são essas vozes? Qual a importância delas para a compreensão da notícia?
- 4º Momento: Produção inicial (Apresentação da proposta de trabalho de produção)

Nesse momento, os alunos, em grupos, criarão notícias de fatos que eles tomaram conhecimento na sua comunidade. Para apresentação oral na sala, seguirão o roteiro de audiodescrição da aula anterior. Solicitarei que os alunos produzam títulos sugestivos, manchetes e legendas para as imagens das notícias que despertem interesse do leitor. As imagens poderão ser produzidas por eles ou trazidas de recortes de gráficos, fotos, etc. Apresentarão oralmente, em grupos, essas notícias para a turma. Em seguida será avaliado por todo o grupo se as notícias foram escritas com linguagem adequada (objetiva, clara, verbos no presente), o título

desperta atenção e a lide contém informações essenciais: o que, com quem, onde e quando, como e por que, se a foto, título se completam e se a foto está relacionada com a notícia, o desempenho oral na audiodescrição, tentando solucionar problemas.

- 5º Momento: Atividades para trabalhar possíveis dificuldades de produção.

Distribuirei três imagens de notícias para cada grupo pedindo que escolham apenas uma delas e um componente do grupo fará a leitura com audiodescrição para toda a turma. No grupo do aluno DV, esta leitura ficará a cargo da professora regente. Logo após, distribuirei três notícias que estarão relacionadas às respectivas imagens já analisadas para que os alunos realizem a interligação entre a imagem escolhida e um dos três textos, certificando-se assim se a audiodescrição foi feita de forma clara de modo que facilite o entendimento da notícia, se o título, a lide e o texto se completam na compreensão da notícia, observando a linguagem utilizada.

- 6º Momento: Proposta final de produção

Os alunos farão uma reescritura do texto do 4º momento, revisando-o. Deverá ser digitado de acordo com a organização gráfica das notícias impressas em jornais (texto com título em negrito, corpo do texto em colunas), deverão acrescentar uma imagem para ilustrar a notícia e escrever uma legenda para ampliar o entendimento sobre a foto. No primeiro parágrafo, que chamamos de "lide" deve conter as principais informações: qual o "fato" noticiado, quem está envolvido, quando e onde aconteceu o fato. Nos outros parágrafos, escreverão sobre os detalhes do fato e informações complementares. A seguir, os alunos irão preparar a apresentação oral para audiodescrever as imagens das notícias. As notícias serão expostas no mural da escola.

4 Recursos

- Vendas para os olhos
- Objetos pequenos de uso pessoal (pente, escova, creme dental, sabonete, etc.).

- Objetos de cozinha
- Alimentos
- Objetos que emite sons
- Jornais
- Data-show

5 Avaliações

A avaliação será realizada durante todo o processo desde a dinâmica de sensibilização com alunos e professor regente sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual; compreensão do professor sobre a importância de fazer a leitura das imagens com audiodescrição para conduzir o aluno com deficiência visual e os demais a interpretação dos textos verbais e não verbais; leitura, interpretação e produção de notícias de jornais apresentadas durante as aulas; compreensão pelos alunos do gênero notícia e conhecimento do suporte jornal, suas características e objetivos; questionário para a turma, professora regente e aluno DV em relação às atividades das sequências. (Em anexo)

Apêndice – 05 - B

ESCOLA – Colégio Estadual Colomba Dalto

SÉRIE – 7º Ano Fundamental II

NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 5 aulas

ÁREA DE CONHECIMENTO – Língua Portuguesa

PROFESSOR REGENTE – B

TEMA - Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular

1 Objetivos

- Fazer estimulação sensorial para que os alunos e professor regente possam perceber as dificuldades enfrentadas pelo aluno cego;
- Identificar as características e o objetivo do gênero tirinha;
- Identificar o humor e a crítica como formas de fazer inferências implícitas que são utilizadas como estratégia no gênero tirinha para se conseguir efeitos de sentidos;
- Observar a importância da linguagem não verbal para a compreensão textual do gênero tirinha em quadrinhos;
- Desenvolver a observação, oralidade, letramento visual, com estratégias de audiodescrição.

2 Conteúdos

Gênero tirinha em quadrinhos;

Leitura e interpretação de textos verbais e não verbais.

Figura de linguagem (ironia)

3 Metodologia/Procedimentos

1º Momento: Apresentação e objetivo das aulas

Explicar aos alunos que desenvolveremos um trabalho com a turma, em cinco aulas, que eles farão leitura e interpretação de imagens através da apresentação de

tirinhas em quadrinhos. Neste trabalho, em equipes, eles identificarão as características do gênero tirinha e produzirão, ao final dos encontros, tirinhas sobre temas sociais relacionados à saúde, educação, violência, meio ambiente que serão apresentadas oralmente para a turma. Após apresentação as tirinhas serão expostas no mural da escola.

2º momento: Sensibilização sensorial para a inclusão

Explicar que faremos uma brincadeira de “o que é o que é?” que eles descobrirão objetos sem usar a visão. Dividir a turma em duplas, sendo que para o aluno DV formar um trio composto por ele, a professora regente que estará vendada nos olhos e outro aluno que registra as impressões da professora e do aluno DV. Com relação à turma apenas um dos componentes da dupla será vendado. Os alunos vendados escolhem objetos em uma caixa e usarão o tato, tentando descobrir o que é, descrevendo suas características e impressões para o aluno que não está vendado para que este escreva o que o aluno vendado sentiu ao tocar o objeto e fazer a leitura através dos órgãos dos sentidos. Após, todos leram suas impressões expondo opiniões e estratégias que utilizaram para identificar os objetos.

3º Momento: Apresentação da situação (despertar a curiosidade sobre o gênero tirinha)

Apresentar uma tirinha do cartunista Ziraldo “Almoço na casa de Julieta” no Data-show com audiodescrição e explicar aos alunos que eles ouvirão a narração dessa tirinha de olhos vendados inclusive a professora regente. A seguir, questionar o que eles, a professora regente e o aluno DV entenderam a respeito do conteúdo da tirinha e sua interpretação e a sensação de ouvirem sem enxergar as imagens. Depois, verão a tirinha novamente sem as vendas e sem a audiodescrição e no final vão expor seus comentários sobre o que acharam da audiodescrição. Passarei novamente, mostrando algumas estratégias utilizadas para se fazer audiodescrição de imagens:

- a) Iniciar a descrição, usando a expressão tira cômica mostra/apresenta;

- b) Em histórias considerar alguns aspectos como idade, faixa etária e considerar a expressão verbal por faixa etária.
- c) Descrever elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos diferentes de balões onde se localizam as falas;
- d) Anunciar o número de quadros presentes e a mudança de um para o outro quando a charge, cartum, história em quadrinho ou tira cômica forem constituídos por mais de um quadro, marcando-os com a letra Q e o número correspondente;
- e) Mencionar quem são e quantos são os personagens, caracterizá-los, falar sobre o cenário e o tempo (dia, noite, inverno, verão), para depois fazer a descrição de cada quadrinho. Quando os personagens mudam a roupa no decorrer da história, o fato deverá ser mencionado no próprio quadrinho.
- f) Falar sobre como aparecem às falas, se dentro ou fora de balões. Se o desenho do balão apontar para algum significado, como pensamento ao invés de fala (bolinhas), deverá ser apontado na descrição do quadro onde aparece;
- g) Anunciar a fala dos personagens, por meio dos verbos: dizer, responder, perguntar, comentar, continuar, gritar, falar;
- h) Dizer na descrição de paisagens, as urbanas, ascampestres ou marítimas, as paisagens naturais das humanizadas.

A seguir, mostrarei aos alunos as características do gênero tirinha como: histórias curtas construídas em quadros com desenhos, linguagem irônica, texto escrito dentro de balões com formatos diferentes para fala e pensamento dos personagens, discurso real e irreal, linguagem verbal e não verbal, marcas da oralidade (variação linguística), sinais de pontuações usados com frequência, relação entre desenho e texto, o suporte de veiculação (jornais, revistas, livros, etc.), mostrando outras tirinhas no Data-show sobre diversos temas sociais, pedindo que o grupo faça audiodescrição e depois fazerem uma leitura compartilhada. Todo o conteúdo imagético será audiodescrito para o aluno DV.

4º Momento: Produção inicial (Apresentação da proposta de trabalho de produção)

Dividir a turma em grupos que produziram uma tirinha de humor/ crítica social para serem apresentadas na turma. Os alunos deverão preparar um roteiro de audiodescrição conforme o apresentado na aula anterior para as tirinhas. Depois as tirinhas serão narradas e audiodescritas para a turma e o grupo avaliará como foi o desempenho dos colegas na audiodescrição dando opinião sobre o que entenderam, se as imagens foram descritas com detalhes para o entendimento, se a estrutura do gênero em relação à linguagem do texto escrito, montagem das imagens e balões, intenção do humor foram alcançados. Para próxima aula, os alunos trarão algum quadrinho que eles costumam ler, observando o suporte de veiculação e a temática (humor ou crítica).

5º momento - Atividades para trabalhar possíveis dificuldades de produção.

O grupo, em equipes, com as tirinhas que eles pesquisaram na aula anterior, farão uma leitura compartilhada, respondendo as seguintes questões:

- 1 Vocês conhecem os personagens da tira?
- 2 Descreva onde e quando acontece a história e como são os personagens?
- 3 Qual o assunto da tira e o que vocês pensam sobre esse assunto?
- 4 Qual a crítica que está sendo mostrada de forma humorística na história?
- 5 A linguagem não verbal apresentada através das imagens nas histórias em quadrinhos é importante para a compreensão dos textos? Por quê?
- 6 Como é a linguagem verbal utilizada?

6º Momento – Produção final

Os alunos deverão produzir e apresenta para a turma, em grupos, tirinhas sobre temas atuais relacionados à educação, saúde, violência, meio ambiente, narrando às falas e descrevendo as imagens. Depois serão expostas no mural da escola. Para isso, é necessário que selecionem o tema, os personagens, escrevem um enredo com diálogos. Produzam os desenhos, balões, quadros e o roteiro da audiodescrição para apresentação que será entregue para os grupos conforme o mostrado na aula do 3º momento.

4 Recursos

- Vendas para os olhos
- Objetos pequenos de uso pessoal (pente, escova, creme dental, sabonete, etc.)
- Objetos de cozinha
- Alimentos cozidos e crus
- Objetos que emite sons
- Data show
- Tirinhas

5 Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo desde a dinâmica de sensibilização com alunos e professor sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual; compreensão do professor sobre a importância de fazer a leitura das imagens com audiodescrição para conduzir o aluno com deficiência visual e os demais a interpretação dos textos verbais e não verbais; leitura, interpretação e produção de tirinhas apresentadas durante as aulas; compreensão do gênero tirinha pelos alunos, suas características e objetivos; questionário para a turma, professora regente e aluno DV em relação às atividades das sequências. (Em anexo)

Apêndice 05 - C

ESCOLA - Instituto de Educação Gastão Guimarães

SÉRIE – 9º Ano Fundamental II

NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 12 aulas

ÁREA DE CONHECIMENTO – Língua Portuguesa

PROFESSOR REGENTE – C

TEMA - Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular

1 Objetivos de Aprendizagem:

- Desenvolver a orientação e mobilidade, para promover e sensibilizar sobre a inclusão dos deficientes visuais;
- Desenvolver o pensamento crítico sobre o propósito da propaganda na interação com o leitor e a sociedade;
- Compreender a importância da leitura e interpretação das imagens no gênero propaganda e como o deficiente visual poderá ter acesso ao conteúdo imagético;
- Identificar os contextos de comunicação da propaganda e sua intencionalidade.
- Estimular a observação, oralidade, letramento visual, com estratégias de audiodescrição.

2 Conteúdos

- Gênero propaganda.
- Leitura e interpretação de textos verbais e não verbais.

3 Metodologia/Procedimentos

1º Momento: Apresentação e objetivo das aulas

Explicar aos alunos que desenvolveremos um trabalho com a turma, em doze aulas, que eles farão leitura e interpretação de imagens através da apresentação de

anúncios publicitários. Nesse trabalho, em equipes, eles identificarão as características do gênero propaganda e produzirão, ao final dos encontros, anúncios para divulgar ideias, serviços, vendas de produtos para a turma.

2º Momento: Sensibilização sobre a inclusão

Explicar a turma que faremos uma brincadeira que simularemos pessoas com algumas deficiências. O nome é “Bola no Cesto”: é preciso acertar a bola em um cesto que será colocado em um dos lados da sala. Inicialmente dividirei a turma em grupo de três alunos. Um componente estará vendado, um com a perna amarrada ao outro e um sem poder falar. Um dos membros da equipe será o orientador que guiará o grupo apontando a direção através das palavras (direita, esquerda, para frente, para trás, embaixo, em cima, etc.). Quando chegar a dois metros do cesto (limite marcado por uma corda) a pessoa vendada arremessará a bola. Ganhará o grupo que acerta mais bolas no cesto. Após a dinâmica verificar as opiniões da turma e do professor a respeito das impressões sobre a dinâmica em relação aos obstáculos na realização da brincadeira associando as dificuldades que as pessoas com deficiências passam no dia a dia sem a acessibilidade.

3º Momento: Apresentação da situação (despertar a curiosidade sobre o gênero propaganda)

Apresentar um vídeo com audiodescrição da campanha publicitária “Iguais na diferença” relacionada a pessoas com deficiência e explicar aos alunos que eles assistirão a esse vídeo de olhos vendados inclusive a professora regente. A seguir, questionar o que a turma e a professora regente entenderam a respeito do conteúdo do vídeo e a sensação de assistirem sem enxergar as imagens. Perguntar a opinião do aluno DV sobre o vídeo. Depois, assistirão novamente sem as vendas e com audiodescrição. No final exporem seus comentários sobre o que acharam da audiodescrição para as pessoas que não enxergam, sobre o que é o anúncio, qual é o Slogan desta campanha, relação das imagens com o texto oral. Fazer discussões sobre a importância dessa campanha publicitária para conscientizar as pessoas a respeito das deficiências e se eles foram convencidos por ela. Mostrarei algumas

propagandas que circulam na TV e internet para a turma utilizando estratégias de audiodescrição em imagens estáticas:

- 1 Identificar as pessoas, objetos ou cena a ser descrita - O que/quem;
2. Localizar as pessoas, objeto ou cena a ser descrita Onde;
3. Empregar adjetivos para qualificar as pessoas, objeto ou cena da descrição;
4. Empregar verbos para descrever a ação e advérbio;
5. Descrever as circunstâncias da ação: Faz o que/como;
6. Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação: Quando;
7. Identificar os diversos enquadramentos da imagem - De onde, tais como:
 - a) - Mostrar o cenário todo, se é feito de um plano mais elevado, como em imagens aéreas.
 - b) - Mostrar os personagens e o ambiente no qual estão inseridos.
 - c) Mostrar o personagem dos joelhos para cima.
 - d) Mostrar o personagem da cintura para cima.
 - e) Mostrar o personagem do peito para cima
 - f) Mostrar o rosto do personagem em destaque.
 - g) Mostrar uma parte do corpo de um personagem ou um objeto.
 - h) Posicionamento de personagens ou objetos, feito de cima para baixo.
 - I) Posicionamento de personagens ou objetos, feito de baixo para cima.
8. Na apresentação da imagem acrescentar dizer: fonte, legenda;
9. Verificar a correspondência entre a imagem e o texto.
10. Mencionar cores e demais detalhes de letras e símbolos.

4º Momento: Elaboração de questões sobre o tema propaganda

Questionar os alunos sobre os produtos que costumam consumir (roupas, calçados, alimentos, utensílios, livros, etc.), se sofrem influência de propaganda para a aquisição dos produtos, onde são veiculadas estas propagandas. Enquanto os alunos vão falando vou anotando no quadro o tipo de propaganda, o veículo de informação e o produto, para o aluno DV, questionar como é o acesso à leitura e interpretação das imagens relacionadas às propagandas. Distribuirei jornais, revistas, folhetos para que os alunos escolham algumas propagandas de diversas naturezas: venda de produtos e ideias, aluguel ou venda de imóveis e veículos, oferecimento de viagens e empregos ou mão de obra, etc. Solicitarei a turma e a

professora regente que em grupos escolham algumas para que façam audiodescrição das imagens utilizando as estratégias mostradas na aula anterior. O grupo deverá, neste momento, dizer qual tipo de propaganda o grupo está escolhendo para o aluno DV. Perguntar ao aluno DV se ele compreendeu o conteúdo das propagandas audiodescritas. Em seguida, será realizada a análise das propagandas observando: a forma que apresenta esse gênero em relação à escrita concisa, clara e objetiva e o uso dos verbos de persuasão, a linguagem não verbal (imagem), sua importância para atrair o consumidor e o que as imagens dizem sobre o produto, o contato do emissor direto com o público alvo ao mencionar dados pessoais como número de telefone e endereço. Após, falar do conceito de propaganda como forma de comunicação que tem o objetivo de influenciar de forma persuasiva as atitudes, opiniões, emoções e ações de um público específica com fins ideológicos, políticos e comerciais através da mídia (rádio, televisão, folders, cartazes, outdoors, jornais, revistas, internet, etc.), na conceituação do termo será expresso que a propaganda é uma forma de representar o produto ou ideia com o propósito de despertar no consumidor a vontade de adquiri-lo.

5º Momento: Produção inicial

Dividir a turma em grupos e escolher os tipos de propagandas que os grupos criarão com temas referente a venda de produtos, ideias, serviços de classificados, explicando que eles irão fazer uma exposição em cartazes na sala de aula, utilizando a audiodescrição das imagens seguindo o roteiro da aula anterior, para vender alguns produtos ou ideias para a turma. Serão observadas na montagem dos cartazes se atendem as características do gênero propaganda que foi explicada na aula anterior. Na apresentação, verificar se os anúncios atingiram o propósito de convencerem o público consumidor que é a turma e como foi realizada a audiodescrição, verificando os problemas nas produções e apresentações. A turma fará uma avaliação coletiva para observar as dificuldades, discutindo o desempenho na audiodescrição e na montagem da propaganda para solucionar problemas referentes à escrita do slogan e a imagem criada. Pedir que os alunos tragam propagandas de produtos que consomem ou que tenham acesso.

6º Momento: Atividades para trabalhar possíveis dificuldades de produção.

Em grupos, escolherão uma das propagandas que trouxeram buscando a mais atrativa pela imagem e farão a exposição da propaganda através da audiodescrição das imagens e do texto para a compreensão do aluno DV. Deixar claro que todos descrevam as imagens de forma impessoal, sem emitir opiniões, fazendo primeiro as transcrições das imagens para o texto escrito para que possam fazer os ajustes necessários em relação à descrição da imagem. Nesse momento, farei as intervenções na audiodescrição para sanar alguns problemas existentes. Em seguida, questionar o aluno cego sobre o que este entendeu a respeito do conteúdo da propaganda descrita pelos grupos e fazer leitura compartilhada com toda a turma expondo opiniões a respeito de como essas propagandas influencia no consumo, o que elas vendem, observando a escrita do slogan e as imagens com características persuasivas. Depois, a turma fará uma análise da linguagem utilizada e da disposição das imagens na propaganda como forma de convencer o público.

- 7º Momento: Produção Final

Preparação das propagandas para serem apresentadas revendo os pontos analisadas nas aulas anteriores. Eles irão confeccionar as propagandas que venderam uma ideia sobre a conscientização da preservação do meio ambiente, saúde pública serviços, produtos como eletrodomésticos, roupas, automóveis, eletrônicos, etc. A produção irá seguir as características do gênero que foi discutida nas aulas anteriores em relação à linguagem escrita, as imagens, o roteiro de audiodescrição para apresentação.

4 Recursos

- Cesto grande
- Bolas
- Corda
- Vendas para os olhos
- Revistas, encartes de supermercado, jornais, folhetos, etc.
- Quadro branco e marcador
- Data show

5 Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo desde a dinâmica de sensibilização com alunos e professor sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual; compreensão do professor sobre a importância de fazer a leitura das imagens com audiodescrição para conduzir o aluno com deficiência visual e os demais a interpretação dos textos verbais e não verbais; leitura, interpretação e produção de anúncios apresentados durante as aulas; compreensão do gênero propaganda pelos alunos, suas características e objetivos; questionário para a turma, professora regente e aluno DV em relação às atividades das sequências. (Em anexo)

Apêndice 05 - D

ESCOLA - Instituto de Educação Gastão Guimarães

SÉRIE – 9º Ano Fundamental II

NÚMERO DE INTERVENÇÕES- 8 aulas

ÁREA DE CONHECIMENTO – Leitura e Produção de Texto (Redação)

PROFESSOR REGENTE – D

TEMA - Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular

1 Objetivos de Aprendizagem

- Fazer estimulação sensorial para que os alunos e professor regente possam perceber as dificuldades enfrentadas pelo aluno cego para ser incluso;
- Desenvolver a leitura e interpretação imagética do texto multimodal do gênero charge;
- Apresentar o gênero charge como um texto com características de linguagem verbal e não verbal com a finalidade de fazer críticas sociais de forma irônica;
- Estimular a observação, oralidade, letramento visual, com estratégias de audiodescrição.

2 Conteúdos

- Gênero charge;
- Leitura e interpretação de textos verbais e não verbais.
- Figura de linguagem (ironia)

3 Metodologias/Procedimentos

1º Momento: Apresentação e objetivo das aulas

Explicar aos alunos que desenvolveremos um trabalho com a turma, em oito aulas, que eles farão leitura e interpretação de imagens através da apresentação de charges. Nesse trabalho, em equipes, eles identificarão as características do gênero

e produzirão, ao final dos encontros, charges com críticas sociais que serão apresentadas a turma.

2º Momento: Sensibilização sensorial para a inclusão

Explicar que faremos uma brincadeira de “o que é o que é?” que eles descobrirão objetos sem usar a visão. Dividir a turma em duplas, sendo que para o aluno DV formar um trio composto por ele, a professora regente que estará vendada nos olhos e outro aluno que registra as impressões da professora e do aluno DV. Com relação à turma apenas um dos componentes da dupla será vendado. Os alunos vendados escolhem objetos em uma caixa e usarão o tato, tentando descobrir o que é, descrevendo suas características e impressões para o aluno que não está vendado para que este escreva o que o aluno vendado sentiu ao tocar o objeto e fazer a leitura através dos órgãos dos sentidos. Após, todos leram suas impressões expondo opiniões e estratégias que utilizaram para identificar os objetos.

3º Momento: Leitura de imagens com audiodescrição

Mostrar no Data-show imagens que são equivalentes ao significado de algumas expressões idiomáticas, ditados populares, retiradas do Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas de Marcelo Zocchio e Everton Ballardin, para que os alunos e a professora regente tentem descobrir nas imagens qual o ditado que está relacionando com as figuras das imagens, treinando com a turma a capacidade de leitura de imagens, descrição, observação, interpretação, síntese, com estratégias para audiodescrição. As estratégias serão de acordo com o seguinte roteiro:

- 1 Identificar as pessoas, objetos ou cena a ser descrita - O que/quem;
2. Localizar as pessoas, objeto ou cena a ser descrita Onde;
3. Empregar adjetivos para qualificar as pessoas, objeto ou cena da descrição;
4. Empregar verbos para descrever a ação e advérbio;
5. Descrever as circunstâncias da ação: Faz o que/como;
6. Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação: Quando;

7. Identificar os diversos enquadramentos da imagem - De onde, tais como:
- a) - Mostrar o cenário todo, se é feito de um plano mais elevado, como em imagens aéreas.
 - b) - Mostrar os personagens e o ambiente no qual estão inseridos.
 - c) Mostrar o personagem dos joelhos para cima.
 - d) Mostrar o personagem da cintura para cima.
 - e) Mostrar o personagem do peito para cima
 - f) Mostrar o rosto do personagem em destaque.
 - g) Mostrar uma parte do corpo de um personagem ou um objeto.
 - h) Posicionamento de personagens ou objetos, feito de cima para baixo.
 - l) Posicionamento de personagens ou objetos, feito de baixo para cima.

4º Momento: Apresentação do gênero charge

Apresentar a charge “Governo Contra Professores” do desenhista e cartunista Ivan Cabral no Data-show com audiodescrição, retirada do site: www.somemquadrinhos.wordpress.com, explicar aos alunos que eles ouvirão a narração dessa charge de olhos vendados inclusive a professora regente. A seguir, questionar o grupo sobre o que entenderam a respeito do conteúdo da charge e sua interpretação: Quem é o autor? Onde foi publicada? Qual é o assunto da charge. Qual é a crítica apresentada? Em que está baseada a Ironia? A sensação de ouvirem sem enxergar as imagens. O aluno DV dirá o que entendeu sobre o assunto da charge, dando sua opinião. Depois, verão a charge novamente sem as vendas e sem a audiodescrição e no final vão expor seus comentários sobre o que acharam da audiodescrição. Passarei novamente com audiodescrição, mostrando algumas estratégias utilizadas para se fazer descrição de imagens de acordo com o roteiro:

- a) Iniciar a descrição dizendo o título, nome do autor, legendas, usando a expressão a charge mostra/apresenta;
- b) Em histórias considerar alguns aspectos como idade, faixa etária e considerar a expressão verbal por faixa etária.
- c) Descrever elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos diferentes de balões onde se localizam as falas;
- d) Anunciar o número de quadros presentes e a mudança de um para o outro quando a charge, cartum, história em quadrinho ou tira cômica forem

constituídos por mais de um quadro, marcando-os com a letra Q e o número correspondente;

e) Mencionar quem são e quantos são os personagens, caracterizá-los, falar sobre o cenário e o tempo (dia, noite, inverno, verão), para depois fazer a descrição de cada quadrinho. Quando os personagens mudam a roupa no decorrer da história, o fato deverá ser mencionado no próprio quadrinho.

f) Falar sobre como aparecem às falas, se dentro ou fora de balões. Se o desenho do balão apontar para algum significado, como pensamento ao invés de fala (bolinhas), deverá ser apontado na descrição do quadro onde aparece;

g) Anunciar a fala dos personagens, por meio dos verbos: dizer, responder, perguntar, comentar, continuar, gritar, falar;

h) Dizer a descrição de paisagens, as urbanas, as campestres ou marítimas, as paisagens naturais das humanizadas.

A seguir, expor algumas charges, observando se os alunos já possuem algum conhecimento prévio sobre esse gênero; identificação das características deste gênero (onde é veiculada, intenção do autor ao produzi-la; qual a crítica ou ironia apresentada). Chamar a atenção para as imagens que estão sendo exibidas sobre o contexto de manifestações populares atualmente no Brasil, fazendo inferência de qual crítica político-social está sendo exibida e para quem. Em seguida falar sobre os temas polêmicos da atualidade e que levam a criação destas charges: Saúde Pública, Política, Educação e Problemas Ambientais. Todas as imagens serão audiodescritas para que o aluno DV tenha acessibilidade e este dará sua opinião a respeito das charges que foram mostradas.

5º Momento – Produção inicial (Apresentação da proposta de trabalho de produção)

Solicitar que os alunos produzam em equipes charges com temas relacionados a problemas atuais (saúde, educação, políticas, desigualdades sociais, questões ambientais) e que eles possam através da charge ter voz para buscar seus direitos. As charges serão apresentadas com audiodescrição para o grupo onde eles avaliarão suas produções e verificarão se conseguiram atingir o propósito do gênero

que é satirizar um tema atual utilizando imagens e o desempenho na audiodescrição. Depois farão as observações em relação ao que não foi atingido para fazerem os ajustes necessários

6º Momento - Atividades para trabalhar possíveis dificuldades de produção.

No Data-show, pedir que a professora regente faça uma audiodescrição, seguindo o roteiro proposta na aula anterior para audiodescrição, mostrando a charge “Projeto Ficha Limpa” de Erasino. Fazer uma leitura compartilhada com a turma sobre o tema da charge. Em seguida, os alunos farão uma leitura de um texto sobre a lei da ficha para identificar o que eles sabem sobre o tema conhecimentos da charge. Após a leitura, pedirei que digam o que entenderam sobre a lei, comparação com a charge e responder as questões abaixo:

1. O que é e como foi criada a Lei da Ficha Limpa?
2. O que essa lei significa para a população?
3. Quem são os participantes da imagem?
4. Qual a ironia representada na charge?
5. A imagem é importante para a compreensão do tema?



7º Momento- Produção final

A turma produzirá charges com temas referentes a problemas sociais que fazem parte da realidade deles e que eles querem reivindicar. Para tanto, produzirão conforme as características do gênero trabalhadas nas leituras das charges

anteriores: produção de desenhos em um quadro que seja irônico e satirize um tema atual, possui ou não fala de personagens que participam da situação. Fazer leitura da imagem seguindo o roteiro da audiodescrição trabalhado nas aulas anteriores para apresentar para toda a classe oralmente. Depois serão expostas no mural da escola.

4 Recursos

- Vendas para os olhos
- Objetos pequenos de uso pessoal (pente, escova, creme dental, sabonete, etc.).
- Alimentos
- Objetos que emite sons
- Datashow
- Texto impresso.

5 Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo desde a dinâmica de sensibilização com alunos e professor sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual; compreensão do professor sobre a importância de fazer a leitura das imagens com audiodescrição para conduzir o aluno com deficiência visual e os demais a interpretação de imagens dos textos; leitura, interpretação e produção de charges apresentados durante as aulas; compreensão do gênero pelos alunos, suas características e objetivos; questionário para a turma, professora regente e aluno DV em relação às atividades das sequências. (Em anexo)

Referências:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista de. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual vol. 3**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Apêndice 6 Questionário das Sequências aluno DV

Escola:

Série:

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora:

Aluno com Deficiência visual:

1. O que você achou das aulas apresentando textos com acessibilidade as imagens no decorrer das aulas? Facilitou sua interpretação? Explique.
2. O que você achou da audiodescrição efetuada pelos colegas e pela professora regente?
3. Você gostou da interação promovida com o seu professor e colegas durante as aulas? Por quê?
4. Você gostaria de dar continuidade as suas aulas de português com essa metodologia trabalhada nas sequências didáticas para leitura e interpretação dos gêneros textuais que possuem imagens? Explique.

Apêndice 07 - Questionário das Sequências – Alunos da Turma

Escola:

Série:

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora:

Alunos:

1.Quando você estava vendado qual o órgão do sentido que usou para identificar os objetos?

tato audição olfato paladar

2. No momento que estava vendado você procurou entender como seu colega Deficiente visual se sente? Sim Não

3.Qual sua sensação no momento que estava vendado?

medo tristeza alegria perda insegurança dúvida

4. O que você achou da forma como foram apresentados os textos com imagens nas aulas para a inclusão do seu colega deficiente visual?

ruim regular boa ótima

5. Você achou importante o uso da audiodescrição nas suas aulas de Língua Portuguesa para o seu aprendizado?

Sim Não

6.Você acha que o seu professor deve dar as aulas utilizando a audiodescrição na sua turma?

Sim Não

Apêndice 08 – Questionário Professor

Escola

Série:

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora:

Professor:

1. Qual foi o órgão do sentido que mais utilizou quando estava vendada?

2. Você se colocou no lugar do seu aluno deficiente visual enquanto estava vendada? Como?

3. Explique as sensações ocorridas durante o tempo que esteve vendada.

4. Quando realizou audiodescrição para o aluno DV e a turma sentiu dificuldades? Explique.

5. Você achou que a metodologia aplicada pode contribuir nas suas intervenções com o aluno DV? Como?

6. Na sua opinião, a metodologia de ensino do gênero multimodal desenvolvidos nesta sequência utilizando para leitura e interpretação a audiodescrição pode favorecer que tipo de aprendizado para sua turma?

Apêndice 09 Sequência Didática: Nova intervenção



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
CURSO: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRANDA CAMILA DA SILVA GONZAGA
PROFESSOR ORIENTADOR Dr. JÚLIO NEVES PEREIRA

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Apêndice – 09 – A - Nova Intervenção Professora A
ESCOLA Neusa Maria Souza dos Santos
SÉRIE – 8º Ano Fundamental II
NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 6 aulas de 50 minutos
ÁREA DE CONHECIMENTO – Língua Portuguesa
PROFESSOR REGENTE – A
TEMA - Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular

1 Objetivos de Aprendizagem:

- Sensibilizar os alunos e professor sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo aluno cego;
- Apresentar ao professor regente as regras da Gramática do Design Visual e as técnicas de audiodescrição para auxiliar na leitura e interpretação das imagens em textos multimodais para o aluno com deficiência visual;
- Desenvolver com alunos e professor leitura e interpretação de textos multimodais de acordo com as regras da GDV para adquirirem habilidades na leitura visual para a interpretação das intenções dos signos imagéticos dentro do contexto dos alunos para construção de significados;
- Compreender a importância da linguagem não verbal para a interpretação do gênero anúncio publicitário;

- Desenvolver o pensamento crítico sobre o propósito da propaganda na interação com o leitor e a sociedade;
- Identificar os contextos de comunicação da propaganda e sua intencionalidade;
- Promover a interação alunos/professor para permitir o acesso do aluno DV à leitura para interpretação de imagens;
- Proporcionar aos alunos letramento visual e oralidade ao realizar descrição de imagens;

2 Conteúdos

- Prática de leitura e interpretação de imagens do gênero anúncio publicitário.
- Verbo imperativo

3 Recursos

- Cesto grande
- Bolas
- Corda
- Vendas para os olhos
- Revistas, jornais, folhetos
- Propagandas
- Textos Publicitários do livro didático
- Dicionário
- Câmera
- Cartolina
- Hidrocor, lápis de cor, lápis preto, tesoura, gravuras

4. Metodologia/Procedimentos

1ª aula: Sensibilização sobre a inclusão

1º momento:

Leitura do texto: “Deficiências”, de Mario Quintana.

2º momento:

Explicar a turma que será feita uma brincadeira a qual farei uma simulação de três deficiências: a física, a auditiva e a visual para percebermos quais dificuldades teremos para realizar a atividade do jogo sem termos a visão, audição e a capacidade de se locomover. Perguntar se os alunos acharão que será difícil a atividade e por que.

Dinâmica de grupo Bola no Cesto: é preciso acertar a bola em um cesto que será colocado em um dos lados da sala. Inicialmente dividirei a turma em grupo de três alunos. Um componente estará vendado, um com a perna amarrada ao outro e um sem poder falar. Um dos membros da equipe será o orientador que guiará o grupo apontando a direção através das palavras (direita, esquerda, para frente, para trás, embaixo, em cima, etc.). Quando chegar a dois metros do cesto (limite marcado por uma corda) a pessoa vendada arremessará a bola. Ganhará grupo que acerta mais bolas no cesto. Após a dinâmica verificar as opiniões da turma e do professor a respeito das impressões sobre a dinâmica em relação aos obstáculos na realização da brincadeira associando as dificuldades que as pessoas com deficiências passam no dia a dia sem a acessibilidade. Ouvir a opinião do aluno com deficiência sobre a questão da acessibilidade na vida dele. É importante a turma falar sobre o que pensa a respeito das pessoas com deficiência sensorial, observar se há opiniões preconceituosas procurando conscientizar a classe sobre a inclusão com acessibilidade.

2ª aula: Apresentação do gênero

1º momento:

Para iniciar, explicar aos alunos que eles produzirão ao final dos encontros, em grupos, anúncios publicitários. Os temas escolhidos serão sobre ideias que eles

desejam divulgar e que cada equipe ficará encarregada de um tema. Eles apresentarão para a turma em equipes, descrevendo oralmente toda a imagem e o texto escrito, tentando convencer a turma a aderir a ideia. O objetivo das produções é que eles desenvolvam habilidades de leitura e interpretação de imagens com anúncios publicitários. Após apresentação os anúncios serão expostos em mural da escola.

2º momento:

Levantar conhecimentos prévios oralmente, perguntando a turma se os produtos que costumam consumir como: roupas, calçados, alimentos, utensílios, livros, são por conta da influência das propagandas, se for, por quê? (Explicar nesse momento que algumas marcas de produtos são divulgadas por atores e patrocinam jogadores de futebol para convencer o consumidor a adquirir o produto), onde são veiculadas estas propagandas; Para o aluno com deficiência visual, perguntar como é o acesso à leitura e interpretação das imagens relacionadas às propagandas; Qual o objetivo dos anúncios publicitários. Qual o modo verbal utilizado no gênero. Após os alunos responderem farei uma explicação do que são anúncios publicitários, onde circulam, para quem, suas características como imagens chamativas e verbos no tempo presente e modo imperativo, qual a intenção das propagandas, se eles se lembram de alguma propaganda e suas frases que causam impactos e sedução. Ex: Bombril, mil e uma utilidades; Tomou Doril, a dor sumiu!; Super Nescau, energia que dá gosto! “Beba Coca Cola”.

3º momento:

Apresentar o anúncio da propaganda da Volkswagen, do carro Cross Fox, utilizando a leitura de imagens da Gramática do Design Visual e as técnicas de audiodescrição do Meccadaisy.

Propaganda 1



(Revista do Anunciante, julho 2005.)

Texto publicitário pertencente a Revista do Anunciante, julho de 2005, de anúncio do carro da marca Cross Fox, da empresa Volkswagen, extraído do livro: Português Linguagens, 8º ano, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, página 154.

O texto mostra a imagem do carro da marca Cross Fox da Volkswagen, possuindo quatro portas, pneu socorro preso na porta da mala do carro, modelo alto e esportivo, com o nome Cross Fox na parte inferior das portas e o logotipo na porta da mala do carro ao lado direito que é o desenho de uma raposa branca correndo. Ele está na frente da imagem, localizado ao lado esquerdo por ser um produto conhecido, com destaque na cor vermelha que contrasta com a casa em tom marrom posicionado para ser observado, numa maior distância para que se veja a casa ao fundo, estacionada sobre a grama do jardim que está marcada pelos pneus e com o canteiro do jardim estragado pela manobra que foi feita ao guiá-lo subindo o passeio para estacioná-lo.

A casa é grande e ampla, com janelas brancas e grandes, possui sótão, uma porta ampla com entrada pelo jardim da frente. Uma garagem também na parte da frente da casa com espaço para guardar mais de um carro. Ao lado direito da imagem encontra-se a frase: “Coloque um pouco de off – road na sua vida”, que é o que o carro pode proporcionar de novo ao consumidor, na parte inferior a frase de slogan da marca: “ Novo Crossfox. Compacto pra quem vê valente pra quem anda” que é o que o carro representa realmente, com o nome da marca ao lado, o nome Fox, com

letras brancas, garrafais, com a letra “o” maior que o “F” e o “X” e o nome Cross em negrito dentro da letra “o”, formando o logotipo. Acima da imagem que é o que se espera de atributos do carro, no canto direito a logomarca que é o desenho de uma raposa branca correndo e ao lado o símbolo da Voksvagem, um “W” que é o logotipo da empresa.

4º momento:

Propor aos alunos e o professor uma atividade de interpretação da propaganda para identificar as características do gênero e como sua imagem é representada, respondendo as seguintes questões:

1. Vocês já conheciam esse anúncio ou o produto? Onde viram? Qual a marca?
2. Vocês sabem o que é slogan? Qual o slogan desse produto?
3. Onde ela foi divulgada?
4. O que significam as palavras Cross e Off –Road em Língua Portuguesa e qual o sentido na imagem?
5. Qual o perfil e poder aquisitivo dos moradores da casa?
6. A família possui um ou carro ou mais de um?
7. Por que só aparece um carro na imagem?
8. Por que o carro está estacionado sobre a grama do jardim e não na garagem?
9. Qual o estrago dessa manobra e qual a relação com a frase “Coloque um pouco de off-road na sua vida”? Por quê?
10. O que é logomarca e logotipo?
11. Qual a relação da logomarca com o carro e com a frase na parte de baixo do anúncio: “Compacto para quem vê, valente pra quem anda”?
12. Qual o perfil do público que se quer atingir com a venda desse produto?
13. As frases, e as imagens utilizadas neste anúncio convencem o público consumidor? Por quê?
14. Existem outros carros que têm essas mesmas qualidades?
15. Nesta propaganda, como o autor destacou o carro para chamar atenção em relação à saliência, cores, posicionamento das frases e o restante dos elementos da imagem no espaço como na lateralidade (direita, esquerda, acima, embaixo, no meio) para convencer o público a comprar o produto?

3ª aula: Identificação do gênero

1º momento:

Dividir a turma em seis grupos, o professor regente circulará entre os grupos. Distribuir jornais, revistas, folhetos para que os alunos, em grupos, escolham algumas propagandas de diversas naturezas: venda de produtos e ideias, aluguel ou venda de imóveis, veículos e serviços, oferecimento de viagens e empregos ou mão de obra, etc. Neste momento, o grupo que está o aluno DV deve apresentar para ele, as propagandas que estão sendo observadas para juntos escolherem uma. Após a escolha das propagandas, solicitar ao professor regente que selecione as propagandas escolhidas pelos grupos, e antes que se faça a leitura das imagens pergunte a turma o que eles conhecem sobre os produtos das propagandas escolhidas, o que quer alcançar quem oferece o produto e como faz isso para convencer o público observador/consumidor qual o sentido que as imagens representam para eles. (é importante que o professor regente realize esses questionamentos para sondar o que os alunos já conhecem das imagens que serão lidas e qual o significado no contexto social deles). Em seguida, cada grupo apresenta a propaganda que escolheu seguindo o roteiro no qual explico os passos a serem seguidos antes de realizarem a leitura das imagens:

1. Onde foi veiculada a propaganda e qual a data;
2. Observar as pessoas, objetos e lugares que fazem parte da imagem e de que forma estão representados fazendo associação a situações diárias, se fazem ações, se somente significam alguma coisa ou fazem parte de grupos, se interagem com o observador que está fora da imagem, quais as intenções da imagem e o seu significado na realidade, se a imagem é real ou é mostrada segundo a intenção do produtor.
3. Descrever:
 - O modo como os elementos participantes da imagem, realiza a ação, para onde ela se dirige e o seu resultado.
 - Como a ação é realizada (se através do olhar, expressões faciais) dos participantes e qual a reação do receptor ao receber e redirecionar o olhar.

- Como os elementos presentes na imagem se combinam para manter uma relação entre os participantes do anúncio e o público observador: olhar (direto para o observador ou não), gestos, distância (perto ou longe, posição mostrada de cabeça e ombros ou corpo inteiro) e ponto de vista (posição que é mostrada o participante de frente, de lado, abaixo ou acima da linha dos olhos de quem observa a imagem).
- O posicionamento dos elementos no espaço da imagem, percebendo o que estas posições representam para quem olha: elemento à esquerda da imagem possui informações já fornecidas e familiares para quem observa, elementos à direita da imagem mostram informações novas que podem não serem aceitas ou conhecidas por quem observa e este precisa prestar atenção; elementos na parte superior da imagem são representados como ideais que o produto pode oferecer tendo mais destaque, o elemento na parte inferior é a informação real, concreta da imagem do produto; elementos da imagem posicionados no centro são mais importantes e os das margens dependentes, subordinados ou mediando o elemento central.
- A saliência ou ênfase para dar mais importância à imagem que se quer chamar a atenção para o observador/consumidor adquirir o produto: cores, realce, brilho, tamanho da figura central e da letra, nitidez, posições.
- As linhas de enquadramento que dividem as imagens, separando ou unindo seus elementos.
- Os elementos da imagem quando estão em grupos que fazem parte da categoria que os classificam,
- Se os elementos da imagem possuem atributos que lhes dão qualidades que possam ser importantes para o observador/consumidor adquirir o produto.

Observar:

- Se os elementos sugerem algo pelo que a imagem está representando ou se já possuem atributos de acordo com a realidade que essa imagem representa fazendo associação com o contexto diário.

4. Durante as descrições do anúncio, observar os verbos utilizados e seu tempo, a forma da linguagem usada com vocabulário comum e frases curtas e chamativas, a ligação da imagem com o texto verbal para convencer o consumidor a adquirir o produto, quem é o possível público alvo e seu perfil.

À medida que forem realizadas as leituras das imagens, observarei como fazem as descrições dos anúncios conforme o roteiro proposto, tentando sanar possíveis

problemas. Cada grupo descreve a imagem escolhida para a turma e o professor interpretar. Durante as descrições, pedir ao aluno com deficiência visual para identificar o produto, ideia ou serviço que está sendo divulgado, além, das formas de convencer o público a adquiri-lo e suas características como: tempo verbal utilizado, frases curtas e atrativas, cores, tamanho de letras da propaganda, a importância das imagens e como elas estão organizadas no espaço para convencer o consumidor. Discutir com a turma a importância de saber quem é o público alvo, seu perfil e onde será veiculada a propaganda para atingir o propósito do gênero.

4ª aula: Leitura da propaganda realizada pela professora regente

1º momento:

Solicitar ao professor que realize a leitura da imagem da propaganda disponível no livro didático, página 107, utilizando o conhecimento adquirido com as regras da Gramática do Design Visual e as técnicas de audiodescrição seguindo o roteiro da aula anterior. Antes da leitura, o professor regente deve perguntar aos alunos se sabem o que é Greenpeace, qual sua ideia, se conhecem alguma ação realizada.



2º momento

Após a leitura do anúncio o professor regente pede ao aluno com deficiência visual e os demais que respondam sobre o que fala o anúncio, a ideia que ele divulga, quem

é o público alvo que se quer atingir, elementos de coesão na imagem para entender o sentido e como eles conseguiram chegar ao sentido do texto após a leitura, como a frase complementa o sentido de entendimento da imagem, o que eles compreenderam do tema relacionado à realidade atual. Neste momento, de acordo com as respostas da turma, verificar se todos interpretaram a leitura descrita pelo professor regente. Se caso não tenha ocorrido uma interpretação por parte dos alunos que os levem a compreensão do texto, fazer uma releitura com o professor regente, mostrando os passos do roteiro da descrição dado anteriormente.

3º momento: Produção inicial

Distribuir uma imagem por grupo, solicitando que eles produzam frases para criarem anúncios publicitários. A divulgação será com apresentações dos anúncios oralmente, descrevendo-os. Seguirão os seguintes passos para a produção e apresentação:

Produção:

1. Pensar num público alvo e seu perfil;
2. Criar slogan que chamem atenção;
3. Utilizar uma linguagem simples com frases curtas, verbos no imperativo e palavras substantivas e adjetivas que ofereçam argumentos que seduzam, sensibilize e convença o público, linguagem adequada com o perfil do público consumidor a adquirirem o produto oferecido;
4. Verificar se as imagens estão de acordo com as frases e com a realidade que será veiculada;

Apresentação:

Realizar a leitura da imagem fazendo a entonação para dar ênfase à divulgação do produto. Durante as apresentações será observado se as mensagens produzidas e a descrição das imagens estão de acordo com o roteiro proposto na aula anterior. Pedir aos alunos para identificar se as frases criadas pelos outros grupos estão de

acordo com as imagens descritas e se há relação do texto com a realidade do perfil do público alvo.

5º aula: Produção Final

Propor aos alunos, em grupos, que com base no que aprenderam sobre as propagandas façam as seguintes atividades:

Criar anúncios para uma campanha de conscientização na escola. Dividir a turma em seis grupos em que cada um será responsável por um tema: preservação do material escolar (carteiras, papel, livro didático); desperdícios de energia elétrica, de água, merenda, manutenção da limpeza na escola, acessibilidade dos alunos com deficiência, seguindo o roteiro da 3ª aula:

Produção:

1. Criar as imagens, slogan e outros elementos que chamem atenção com cores e imagens de impacto, tamanho de letras para dar destaque;
2. As imagens devem ser desenhadas seguindo o roteiro;
3. Utilizar uma linguagem simples com frases curtas, verbos no imperativo e palavras substantivas e adjetivas que ofereçam argumentos que seduzam, sensibilize e convença o público, linguagem adequada com o perfil do público consumidor a adquirirem a ideia oferecida;
4. Verificar se as imagens estão de acordo com as frases e com o contexto escolar;

Apresentação:

As equipes apresentarão os trabalhos realizados através da leitura de imagens (de acordo o roteiro).

Obs: No momento das produções dos anúncios observarei como o aluno com deficiência visual está participando das discussões sobre o tema e na construção do texto.

6ª aula: Apresentação dos anúncios publicitários

As equipes apresentarão seus anúncios oralmente descrevendo os cartazes, tentando convencer a turma a aderirem as ideias. O aluno com DV deverá ler o slogan do anúncio de sua equipe e após todos apresentarem ele deverá explicar se conseguiu ter acesso a compreensão de todas as imagens descritas. O grupo que produzir e apresentar as propagandas com maior desempenho na descrição, oralidade e na produção do texto será premiado. Todos os anúncios serão expostos no mural do pátio para serem divulgados e apresentados em eventos da escola.

5. Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo através da leitura, interpretação e produção dos anúncios publicitários apresentados durante as aulas, realizados com as regras da gramática do design visual aliada às técnicas de audiodescrição para que o professor regente possa aprender como é feita essa leitura e interpretação como um meio de acessibilidade para inclusão do aluno com deficiência visual, e este reconheça e identifique o gênero com suas características e funções. Além de uma compreensão dos demais alunos sobre a importância de se adquirir habilidades para ler e interpretar imagens, proporcionando uma compreensão das imagens e texto verbal que são fundamentais para o entendimento do propósito desse gênero que é a representação de produtos com o objetivo de seduzir, sensibilizar, conquistar, persuadir para convencer o consumidor a adquirir um produto, ideias, serviço.

Referências:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. Jogos e Dinâmicas de Grupo - Pessoa com Deficiência. Curitiba. Paraná. Disponível em: <http://escoteiros.org.br/arquivos/jogos/jogos_e_dinamicas_de_grupo-pessoa_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

ESCOLA – Colégio Estadual Colomba Dalto

Apêndice 09 – B - Nova Intervenção Professora B

SÉRIE – 8º Ano Fundamental II

NÚMERO DE INTERVENÇÕES: 6 aulas de 50 minutos

ÁREA DE CONHECIMENTO – Língua Portuguesa

PROFESSOR REGENTE – B

TEMA - Uma Perspectiva de Trabalho Didático com Leitura e Interpretação de Texto Multimodal para Alunos com Cegueira na Escola Regular

1 Objetivos de Aprendizagem

- Sensibilizar os alunos e professor sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo aluno cego;
- Apresentar ao professor regente as regras da Gramática do Design Visual e as técnicas de audiodescrição para auxiliar na leitura e interpretação das imagens em textos multimodais para o aluno com deficiência visual;
- Desenvolver com os alunos e professor leitura, interpretação de textos multimodais de acordo com as regras da GDV para adquirirem habilidades na leitura visual para a interpretação das intenções dos signos imagéticos dentro do contexto dos alunos para construção de significados;
- Conhecer o gênero tirinha como um texto narrativo composto por imagens;
- Ler e interpretar o gênero tirinha, fazendo inferências aos conhecimentos prévios para compreender a linguagem não verbal com seu sentido simbólico e ideológico na construção da tirinha;
- Identificar o humor e a crítica como formas de fazer inferências implícitas que são utilizadas como estratégia no gênero tirinha para se conseguir efeitos de sentidos;
- Compreender a importância da linguagem não verbal para a interpretação do gênero tirinha em quadrinhos;

- Proporcionar aos alunos letramento visual e oralidade ao realizar descrição de imagens;
- Promover a interação alunos/professor para permitir o acesso do aluno DV à leitura para interpretação de imagens;

2. Conteúdos

- Prática de leitura e interpretação de imagens do gênero tirinha.
- Coesão textual.

3. Recursos

- Cesto grande
- Bolas
- Corda
- Vendas para os olhos
- Tirinhas
- Câmera
- Cartolina
- Hidrocor, lápis de cor, lápis preto, tesoura, gravuras
- Livro didático

4. Metodologia/Procedimentos

1ª aula: Sensibilização sobre a inclusão

1º momento:

Leitura do texto: “Deficiências”, de Mario Quintana.

2º momento:

Explicar a turma que será feita uma brincadeira a qual faremos uma simulação de três deficiências: a física, a auditiva e a visual para percebermos quais dificuldades teremos para realizar a atividade do jogo sem termos a visão, audição e a capacidade de se locomover. Perguntar se os alunos acharão que será difícil a atividade e por que.

Dinâmica de grupo Bola ao Cesto: é preciso acertar a bola em um cesto que será colocado em um dos lados da sala. Inicialmente dividirei a turma em grupo de três alunos. Um componente estará vendado, um com a perna amarrada ao outro e um sem poder falar. Um dos membros da equipe será o orientador que guiará o grupo apontando a direção através das palavras (direita, esquerda, para frente, para trás, embaixo, em cima, etc.). Quando chegar a dois metros do cesto (limite marcado por uma corda) a pessoa vendada arremessará a bola. Ganhará o grupo que acerta mais bolas no cesto. Após a dinâmica verificar as opiniões da turma e do professor a respeito das impressões sobre a dinâmica em relação aos obstáculos na realização da brincadeira associando as dificuldades que as pessoas com deficiências passam no dia a dia sem a acessibilidade. Ouvir a opinião do aluno com deficiência sobre a questão da acessibilidade na vida dele. É importante a turma falar sobre o que pensa a respeito das pessoas com deficiência sensorial, observar se há opiniões preconceituosas procurando conscientizar a classe sobre a inclusão com acessibilidade.

2ª aula: Apresentação do gênero

1º momento:

Explicar aos alunos que desenvolveremos um trabalho com a turma, em seis aulas, que eles farão leitura e interpretação de imagens através da apresentação de tirinhas. Nesse trabalho, em equipe, eles identificarão as características do gênero tirinha e produzirão, ao final dos encontros, tirinhas em quadrinhos sobre temas sociais que serão apresentadas oralmente para a turma. Após apresentação as tirinhas serão expostas em mural.

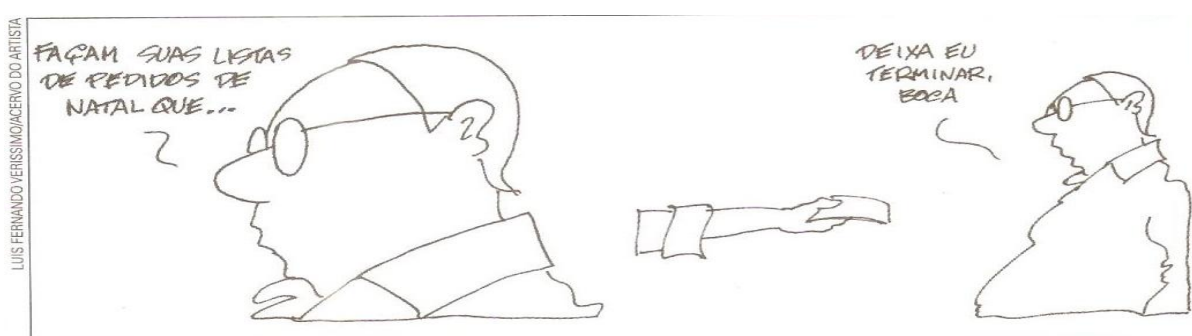
2º momento:

Levantar conhecimentos prévios oralmente, perguntando a turma se eles leem tirinha, que texto é esse, para que servem, que assuntos podem ser abordados numa tira, além das palavras há outros elementos que podem ser lidos numa tira, em algumas tiras as falas são escritas dentro de balões de diversos formatos, quais tirinhas eles gostam de ler, onde circulam as tirinhas que eles leem e perguntar se a aluna cega conhece e como ela lê e interpreta uma tirinha.

3º momento:

Apresentar a tirinha da “Família Brasil” de Luís Fernando Veríssimo (In.: Borgatto, Bertin, Marchezi, 2012, pg. 43), explicando quem é o autor, o que ele costuma escrever, os personagens, sobre o tema da tira que apresenta situações cotidianas de uma família brasileira de classe média, fazendo inferências a alguns acontecimentos que podem acontecer na casa dos alunos. Fazer a descrição da imagem utilizando as regras da Gramática do Design Visual com as técnicas de audiodescrição do Mecdaisy para que a aluna com DV tenha acesso às imagens da narrativa e todos adquiram conhecimento sobre como fazer leitura de textos imagéticos para uma compreensão dos sentidos, depois serão identificadas as características do gênero tirinha.

Tirinha1:



VERISSIMO, Luis Fernando. Família Brasil. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 4 dez. 2011, p. D12.

Tira da “Família Brasil”, autor Luis Fernando Veríssimo, publicado em 04 de dezembro de 2011, no jornal de 2011, no jornal O Estado de São Paulo, página D12, encontrado no livro didático Projeto Teláris: Português, Ana Maria Borgatto e Terezinha Bertin, página 43. Composta por um quadro que tem como personagens o pai, um senhor meio calvo, barrigudo, usa óculos; Boca, o namorado de sua filha. A tira está em preto e branco.

O pai, ao lado esquerdo da imagem, com foco em seu rosto que está de perfil, direcionado para alguém diz: “Façam suas listas de pedido de natal que...”

A fala do pai é interrompida quando um braço estendido com uma lista na mão é direcionado para ele.

O pai que está agora mostrado da cintura para cima, ao lado direito da imagem diz: “Deixa eu terminar, Boca”. Fim.

4º momento:

Fazer um exercício de interpretação da tirinha com os alunos e professor para identificação do gênero e como as imagens são construídas para atingir o objetivo do texto:

Questões:

1. Quais as características do pai?
2. Quem é o outro personagem? Quais suas características?
3. O que o pai pede aos membros da família?
4. O que aconteceu quando o pai pediu para fazerem a lista?
5. Qual o humor da tira e como você o identificou?
6. O que vocês acham que o pai iria dizer se a fala não fosse interrompida?
7. Qual o elemento de coesão do texto?
8. As imagens são importantes para o entendimento do texto? Por quê?
9. Em sua opinião, ao ler uma imagem, qual o elemento que é necessário que se observe primeiro para o entendimento do texto?
10. As ações dos personagens, para onde elas são direcionadas e seus resultados são importantes para a compreensão da história? Por quê?
11. Como você identifica o tema da história através das imagens?
12. A situação exposta na tirinha já ocorreu na casa de vocês?

3ª aula: Identificação do gênero

1º momento:

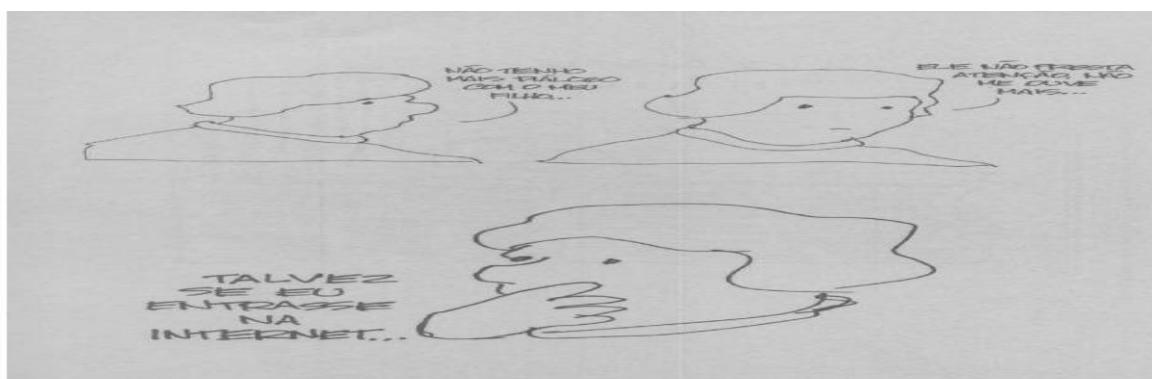
Dividir a turma em cinco grupos, o professor circulará entre os grupos. Distribuir outras tirinhas da “Família Brasil” e pedir aos alunos que façam a descrição das tiras para o grupo seguindo o roteiro abaixo:

1. O nome da história, nome do autor, data;
2. Observar as pessoas, objetos e lugares que fazem parte da imagem e de que forma estão representados fazendo associação a situações diárias, se fazem ações, se somente significam alguma coisa ou fazem parte de grupos, se interagem com o observador que está fora da imagem, quais as intenções da imagem e o seu significado na realidade, se a imagem é real ou é mostrada segundo a intenção do produtor;
3. Descrever os personagens e suas características;
4. Descrever o enredo começando pelo personagem principal, como a ação é realizada (se através do olhar, expressões faciais, gestos) dos participantes e qual a reação do receptor ao receber e redirecionar o olhar, qual a ação realizada na sua fala e para quem ela está sendo direcionado, o resultado esperado da fala e o que atinge, qual o cenário, cores (se tiver);
5. Demais personagens com seus gestos, expressões, ações e a fala a quem é dirigida e seu resultado;
6. Tipos de letras que aparecem na história;
7. Descrever as imagens da história para que todos consigam chegar a uma interpretação do tema, descrevendo os elementos principais e como suas ações e os sentidos delas chegam aos resultados dentro do contexto do tema;
8. Vincular as imagens às falas dos personagens para expressar o sentido das imagens que dão humor e levam a interpretação do enredo da história baseado no tema.
9. Como os elementos presentes na imagem se combinam para apresentar a distância (perto ou longe, posição mostrada de cabeça e ombros ou corpo inteiro) e ponto de vista (posição que é mostrada o participante de frente e de lado);
10. A saliência ou ênfase para dar mais importância à imagem que se quer chamar a atenção do observador: cores, realce, tamanho da letra, nitidez.
11. As formas do balão de fala e pensamento dos elementos participantes que é mostrado entre eles em um diálogo.

12. Se os elementos da imagem possuem atributos que lhes dão qualidades que possam ser importantes para o entendimento da história;
13. Interpretar se os elementos sugerem algo pelo que a imagem está representando ou se já possuem atributos de acordo com a realidade que essa imagem representa fazendo associação com o contexto diário.

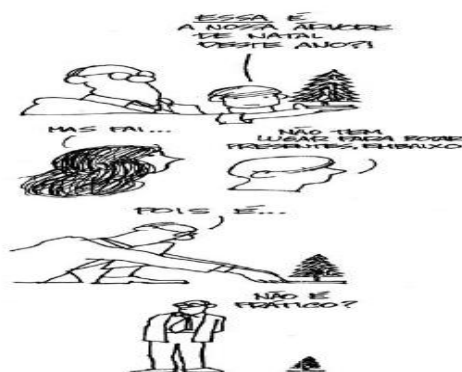
À medida que cada grupo descreve, o restante da turma falará o que entendeu da história descrita e dará sua interpretação. Durante as descrições, o aluno com deficiência visual identifica as características e ações dos personagens, a importância das imagens e elementos na fala que fazem a coesão textual, à relação do texto com sua realidade, qual o humor da tira através das descrições e qual o propósito do texto, contando com a participação do grupo.

Tirinha 2



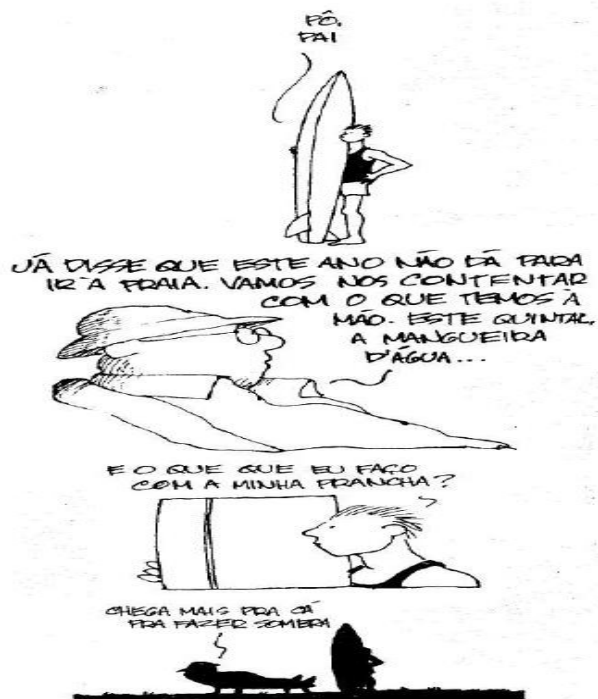
As Aventuras da Família Brasil, Luis Fernando Veríssimo, Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Tirinha 3



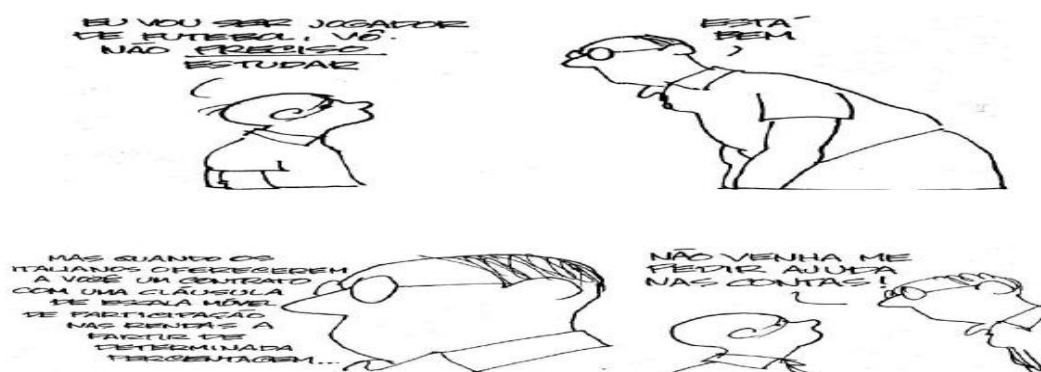
As Aventuras da Família Brasil, Luis Fernando Veríssimo, Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Tirinha 4



As Aventuras da Família Brasil, Luis Fernando Verissimo, Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Tirinha 5



As Aventuras da Família Brasil, Luis Fernando Verissimo, Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Tirinha 6



As Aventuras da Família Brasil, Luis Fernando Veríssimo, Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

4º aula: Leitura de uma tirinha realizada pela professora regente

1º momento:

A professora fará leitura descrevendo a tirinha de Thaves, disponível no livro didático, página 43, seguindo o roteiro da aula anterior. Para tanto, antes da leitura, ela perguntará se eles conhecem um aeroporto, se já viajaram de avião, se conhecem as regras para fazer uma viagem aérea. Após os questionamentos fazer a leitura da tira, em seguida pedir aos alunos que relatem o que compreenderam sobre: as características dos personagens, espaço, enredo, qual a intenção do humor da tirinha, elementos de coesão na imagem e na fala do personagem, como

eles conseguiram chegar ao sentido do texto pelas imagens e o que eles compreenderam do tema relacionado com a realidade, questionando também o aluno com deficiência visual. Se caso não ocorra uma interpretação por parte dos alunos que os levem a compreensão do texto, fazer uma releitura com o professor regente, mostrando os passos do roteiro da descrição dado anteriormente.

Tirinha 7



THAVES, Bob. Frank & Ernest. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 dez. 2011, p. D4.

2º momento:

Propor aos alunos, em grupos, que com base no que aprenderam sobre as tirinhas façam as seguintes atividades:

1. Criar uma história sobre o cotidiano de uma das famílias da turma, seguindo o roteiro:
 - a) Diálogo pequeno que tenha humor;
 - b) A história deve ter como enredo uma situação interessante ocorrida na casa deles que tenha uma crítica a algum fato atual;
 - c) Linguagem do cotidiano, observando a intenção que pretende para alcançar o público que lerá a história;
 - d) Apenas dois personagens com suas características e seu desenho;
 - e) Criar balões para as falas: Circular: para indicar a fala de personagem com a ponta voltada para a boca do personagem; Pensamento: forma de nuvem com a ponta formada em bolhas voltadas para a cabeça do personagem; Grito: forma irregular com letras em negrito e garrafal; Cochicho: forma pontilhada; trêmulo: que

expressa medo. Neste momento, mostrarei desenhos de formatos de balões que estarão desenhados em alto relevo para que o aluno cego possa identificar.

2 Roteiro de descrição:

a) Seguir o roteiro proposto na aula anterior para a leitura de tirinhas.

3º momento:

Depois de produzidas as histórias os alunos apresentarão, descrevendo as imagens e narrando os diálogos. Durante as apresentações, será observado se os textos produzidos e a descrição das imagens estão de acordo com o roteiro proposto, tentando sanar possíveis problemas.

5º e 6º aula: Produção Final

1º momento:

Solicitar às equipes que iniciem as produções do gênero tirinha para a apresentação final. Propor aos grupos que escolham como tema problemas sociais relacionados à saúde, educação, desemprego, violência, seguindo os seguintes passos:

1. Escrever no papel a história que pode ser de qualquer situação diária que eles tiveram conhecimento. A história deverá ter texto curto, precisa ser exagerada, com humor, definir personagens e suas características, fala para os personagens, cenário, criar um título;
2. Depois da história pronta, faça a distribuição nos quadrinhos que são no máximo quatro em uma tira de cartolina;
3. Comece escrevendo o texto com frase curta, fala dos personagens, depois desenhe o balão em volta de acordo com a fala;
4. Em seguida, faça os desenhos do cenário com cenas simples, prestando atenção nas cores e o sentido do texto, personagens com características,
5. O quadrinho final precisa ser irônico que é onde está o humor da tira, o desfecho da história, coloque o nome fim.
6. Para a apresentação oral façam o roteiro de descrição focando no personagem de destaque, para onde se direciona, ou seja, sua ação e expressão

facial e corporal, e o resultado da sua ação vinculada a sua fala. (Siga o roteiro da aula anterior para a produção e a descrição oral).

2º momento:

Nos grupos, os componentes apresentarão a história e o narrador que fará a descrição das imagens. Todos os alunos darão suas opiniões a respeito da compreensão dos textos com a leitura de imagens realizadas nas apresentações. O grupo que produzir e apresentar a tirinha com maior desempenho na oralidade e produção do texto será premiado. Todas as tirinhas serão expostas no mural do pátio para serem apresentadas em eventos da escola.

5. Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo através: da sensibilização dos alunos e professor sobre a inclusão e as dificuldades de acessibilidade as informações visuais para as pessoas com deficiência visual; compreensão do professor sobre a importância de fazer a leitura das imagens para conduzir o aluno com deficiência visual e os demais a interpretação dos textos verbais e não verbais; leitura, interpretação e produção de tirinhas apresentadas durante as aulas; compreensão do gênero pelos alunos; interpretação dos alunos após a leitura da tirinha realizada pelo professor regente; aquisição de habilidades para ler imagens e compreender seus sentidos;

Referências:

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Português**. São Paulo: Ática, 2012.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. Jogos e Dinâmicas de Grupo - Pessoa com Deficiência. Curitiba. Paraná. Disponível em: <http://escoteiros.org.br/arquivos/jogos/jogos_e_dinamicas_de_grupo-pessoa_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

Anexos Sequências

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só têm olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce."

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer."

"E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:"

"Miseráveis" são todos que não conseguem enxergar a grandeza de Deus."

"A amizade é um amor que nunca morre."

Deficiências - Mário Quintana

ANEXOS

Anexo 01 Requerimento para Observação Etnográfica – Escola Municipal Neuza Maria



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Vernáculas

Rua Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-115
Telefone: (71) 3283-6237, Fax: (71) 3283-6208. E-mail: let03@ufba.br

Salvador, 30 de março de 2015.

Senhor (a) Diretor(a)

Vimos, gentilmente, solicitar a V.S.^a a permissão para a aluna, Camila da Silva Gonzaga, realizar etapas de pesquisa previstas no projeto intitulado Uma abordagem de leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular, como um dos requisitos básicos para ser titulada Mestre em Letras. A atividade a ser realizada prevê a realização de observação participativa nas aulas de Língua Portuguesa, entrevistas, questionários com o professor e aluno participante do projeto neste espaço escolar. O objetivo desta etapa de trabalho é fazer uma pesquisa aplicada de campo a fim de que se obtenha dados com observação de cunho etnográfico.

Contando com sua compreensão e colaboração, agradecemos a atenção.

Prof. Dr. Julio Neves Pereira
Professor de Letras Vernáculas
Vice-Coordenador de Mestrado Profissional
Coordenador de Colegiado Letras Vernáculas
Instituto de Letras - ILUFBA

B.B.S.
Balbina Batista da Silva
Diretora
Port. Nº 20 de 09/02/2015

Anexo 02 – Termo de Autorização para utilização de Imagens, Vido e Voz –
Professor e Aluno

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS, VÍDEOS E VOZ PROFESSOR/ALUNO

Eu, _____,
solteiro (a) () casado (). Profissão: _____
Cidade _____ Estado _____, portador da Cédula de
Identidade RG _____, inscrito no CPF/MF sob
nº _____, permito que o grupo de pesquisadores
relacionados abaixo obtenha fotografia, filmagem ou gravação de áudio da
minha pessoa para fins da pesquisa intitulada: “Uma abordagem de leitura e
interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular”.
Eu concordo que o material e informação obtida relacionada à minha pessoa
possam ser publicados em aulas, congressos, palestras, periódicos científicos ou
qualquer outro material para fins acadêmicos de modo geral.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de
pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Equipe de pesquisadores:

Camila da Silva Gonzaga

Salvador, ____ de _____ de _____.

Assinatura _____

Anexo 03 – Atividade do Livro pag. 50

Leia a tira a seguir, de Mauricio de Sousa, e responda às questões 2 e 3.



(Mônica tem uma novidade. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 70.)

2. Na tira, foram suprimidas duas formas verbais.
 - a) Qual seria a primeira delas, considerando-se que se trata do verbo **ter** no pretérito imperfeito do subjuntivo?
 - b) Qual seria a segunda, considerando-se que se trata do verbo **escolher** no futuro do pretérito do indicativo?
3. Por que Cascão emprega o verbo **ter** no modo subjuntivo?
4. Complete as frases seguintes, empregando no presente do subjuntivo os verbos indicados.

a) Talvez minha mãe <input type="checkbox"/> em casa agora. (estar)	d) Talvez eu <input type="checkbox"/> com ela ao cinema. (ir)
b) Talvez nós <input type="checkbox"/> nosso amigo na praia. (ver)	e) Talvez eles <input type="checkbox"/> de outro país. (ser)
c) Talvez ela <input type="checkbox"/> aqui na escola hoje. (vir)	f) Talvez nós <input type="checkbox"/> que voltar amanhã. (ter)
5. Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:
 - a) Você precisa estudar, antes que (ser) tarde.
 - b) É preciso que nós (ter) coragem para enfrentar a situação.
 - c) Se você (conseguir) carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar.
 - d) Se o professor (ver) nossos trabalhos, fará elogios.
 - e) Quero que (saber) que eu não falei nada sobre você.

Anexo 04

A arte de ser feliz

Houve um tempo em que minha janela se abria
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,
e o jardim parecia morto.
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde,
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não
morresse.
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam
de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.
Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.
Outras vezes encontro nuvens espessas.
Avisto crianças que vão para a escola.
Pardais que pulam pelo muro.
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.
Às vezes, um galo canta.
Às vezes, um avião passa.
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles

Anexo 05 Atividade

4. As pessoas que usam agenda geralmente têm um dia atribulado, cheio de compromissos. Esse, entretanto, não é o caso de Gaturro.
- Então, com que finalidade ele utiliza uma agenda?
 - O humor da tira nasce de uma contradição. Explique-a.
5. Agora vamos contar essa história apenas com palavras. Em seu caderno, complete com palavras ou expressões o texto a seguir, de acordo com os elementos da tira e com as indicações de sentido que estão entre parênteses. Procure sempre dar coerência à história.

(instrumento), Gaturro anota numa agenda tudo o que vai fazer durante o dia. Às onze horas, toma sol sentado (lugar); (tempo), morrendo (causa), almoça sentado (lugar); às três horas, faz a sesta (lugar); às seis da tarde, deitado (lugar), vê televisão. Enfim, Gaturro passou o dia (modo). É o que se pode chamar de "um vagal organizado".

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você empregou palavras que indicam as **circunstâncias** em que ocorreram as ações de Gaturro, ou seja, o **tempo** e o **lugar** em que ele estava, com que **instrumento** fez anotações na agenda, de que **modo** passou o dia, etc.

Observe:

- noção de **lugar**: Gaturro estava em cima da árvore.
- noção de **tempo**: Às seis da tarde, Gaturro via televisão.
- noção de **causa**: Morrendo de fome, Gaturro resolveu almoçar.
- modo** como se deu a ação verbal: Gaturro passou o dia **preguiçosamente**.
- instrumento** com que se pratica a ação verbal:



Gaturro, Nik © 2010 Nik/
Diret. by Universitat UdG

Gaturro anotou **com um lápis** em sua agenda o que pretendia fazer.

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de **advérbios**. Assim:

Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, **à uma hora, de fome, à mesa**), nós as chamamos de **locuções adverbiais**.

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com o seu **valor semântico**, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.



Gaturro, Nik © 2010 Nik/
Diret. by Universitat UdG

Anexo 06 Atividade

EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir para responder às questões 1 e 2.

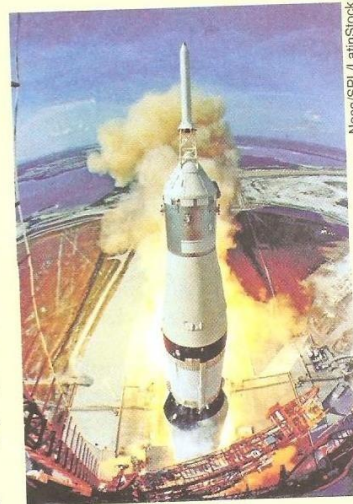
[Uma das] 10 invenções
que a ficção científica inventou

Viagem à lua

Imaginada em: 1865, no livro *De la Terre à la Lune*, de Júlio Verne.
Realizada em: 1968, astronautas orbitam a Lua; 1969, astronautas **na Lua**.

Na história bolada por Verne, 3 sujeitos se lançam à Lua **em uma espaçonave** disparada por um canhão de 275 metros. **Quase 100 anos antes** de Yuri Gagarin se tornar o primeiro homem a sair da Terra, Verne se aproximou da realidade. O francês também acertou o número de tripulantes, previu a falta de peso no espaço, as dimensões da cabine e a base de lançamento – Flórida, pela proximidade do Equador, onde a Terra gira **mais rápido**. Finalmente, propôs que, **na volta**, a nave pousasse **na água**. Mas errou feio na maneira de pôr a nave em órbita, certo? Nem tanto: cientistas querem criar um canhão semelhante ao do livro para lançar cargas rumo à Estação Espacial Internacional.

(Sólon Brochado. *Superinteressante*, abril 2010, p. 65.)



Nasa/SP/LatinStock

59

1. Identifique o valor semântico dos advérbios e das locuções adverbiais destacados no texto.
2. O texto estabelece uma comparação entre o que foi imaginado na ficção de Júlio Verne e o que acontece na realidade científica. Considerando essa comparação, explique por que há no texto tantos advérbios e locuções adverbiais. Para isso, leve em conta os valores semânticos dessa classe de palavras.

CAPÍTULO 2

Palavra: porta de aventuras

*O sono bate, mas o cavaleiro ainda não salvou sua donzela... O sono chega,
mas o rei ainda não decidiu sobre a vida de seus vassalos...
O que mais pode despertar a atenção de um garoto numa noite fria,
além do travesseiro e de uma cama quente?*

Observe esta pintura, de Norman Rockwell:



E todo garoto pode ser Aladim (1920).

Anexo 08 Atividade

Ao responder às questões anteriores, você pôde extrair algumas conclusões. São elas:

- Acentuam-se os ditongos abertos **éu**, **êi** e **ói** apenas em monossílabos tônicos e em palavras oxítonas:

chapéu anéis rói

Mas:

ideia heroico

Acentuação dos hiatos

1. Leia esta tira, de Bill Watterson:



(Tem alguma coisa babando embaixo da cama. São Paulo: Conrad do Brasil, 2008. p. 46.)

Observe que as duas palavras seguintes, empregadas na tira, apresentam hiatos:

amendoim moído

Divida as palavras em sílabas e responda: Em que situação a vogal **i** recebe acento gráfico?

2. Agora, compare as palavras:

moido	amendoim	reúne	Raul
daí	ainda	balaustre	
país	contribuir		
	raiz		

Comparando as palavras da coluna da esquerda com as da coluna da direita, notamos que nem todas as palavras que apresentam hiato recebem acento gráfico.

- a) Em que situações as vogais **i** e **u** dos hiatos recebem acento?
- b) Em que situações não recebem?

Ao responder às questões anteriores, você pôde observar que as vogais **i** e **u** de hiatos ora recebem, ora não recebem acento gráfico. Assim:

- Acentuam-se as vogais **i** e **u** de hiatos que aparecem sozinhas na sílaba ou seguidas da letra **s**:

caféina daí faisca saúde gaúcho

Anexo 09 – Autorização Colégio Estadual Colomba Dalto



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Vernáculas

Rua Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário – Ondina, Salvador, Bahia, CEP: 40170-115
Telefone: (71) 3283-6237, Fax: (71) 3283-6208, E-mail: let93@ufba.br

Salvador, 30 de março de 2015.

Senhor (a) Diretor(a)

Vimos, gentilmente, solicitar a V.S.^a a permissão para a aluna, Camila da Silva Gonzaga, realizar etapas de pesquisa previstas no projeto intitulado Uma abordagem de leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular, como um dos requisitos básicos para ser titulada Mestre em Letras. A atividade a ser realizada prevê a realização de observação participativa nas aulas de Língua Portuguesa, entrevistas, questionários com o professor e aluno participante do projeto neste espaço escolar. O objetivo desta etapa de trabalho é fazer uma pesquisa aplicada de campo a fim de que se obtenha dados com observação de cunho etnográfico.

Contando com sua compreensão e colaboração, agradecemos a atenção.

Prof. Dr. Julio Neves Pereira
Professor de Letras Vernáculas
Vice-Coordenador de Mestrado Profissional
Coordenador de Colegiado Letras Vernáculas
Instituto de Letras - ILUFBA



Alzira Ferreira da Silva
Secretária
Port. 10862/2004

Anexo 10 Atividade

muitas vezes repetidas, palavras esquisitas, pois falavam várias línguas. Assim, tirei da valise meu dicionário poliglota, e olhei o significado dessas palavras. A constatação não foi muito alvissareira para mim, pois as palavras eram: "Ordog" — satanás; "pokol" — inferno; "stregoica" — feiticeiro; e "vrolok" e "vlkoslak", ambas com a mesma significação, pois uma é eslovaca e outra sérvia: uma espécie de lobisomem ou vampiro.

(Bram Stoker. *Drácula*. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, s. d. p. 9.)

alvissareiro: que traz boas notícias.
soslaio: viés, esgueiha.

Cena de *Drácula de Bram Stoker*, de Francis Coppola, filme baseado na obra de Bram Stoker.



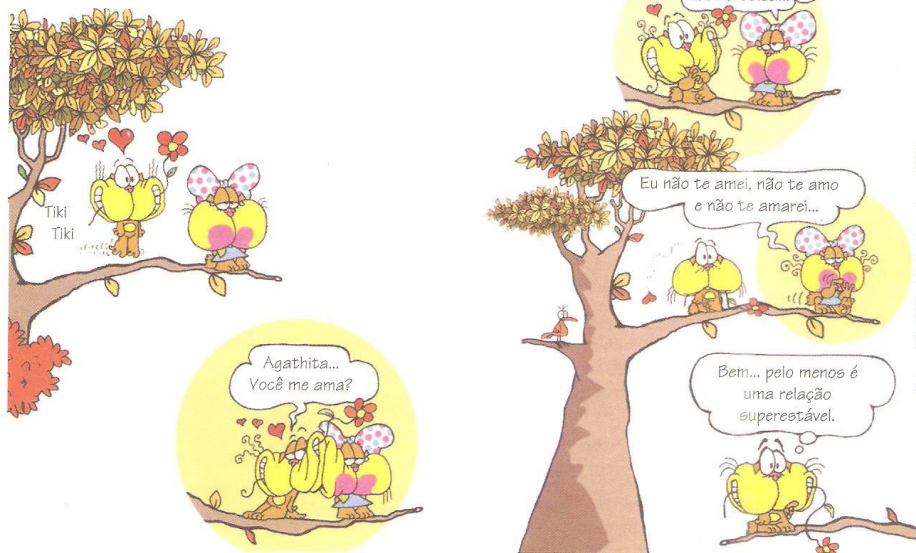
Columbia Pictures/Domeia

3. Situando-se na posição de narrador-personagem, conte um fato divertido que tenha acontecido com você, recentemente ou no passado.
4. Agora na posição de narrador-observador, conte um fato ocorrido em sua cidade ou em seu país no qual uma pessoa se destacou e, desde então, tornou-se um herói para você. Ou conte um fato livremente.

A língua em foco

▶ O VERBO (I)

Leia esta tira, do desenhista argentino Nik:



(Nik. *Te amo cada dia más*. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.)

Gaturro. Nik. © 2006 Nik/Dist. by Universal Uollek

Anexo 11 Atividade

O subjuntivo

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

- 3 Acesse o infográfico *Formação dos tempos verbais do subjuntivo*, a fim de exercitar mais a formação e o emprego de tempos verbais do modo subjuntivo.

Leia este poema, de Elias José:

Sonhos

Se eu ganhasse na loteria,
compraria dez linhas
de telefone
e me desligaria do mundo...

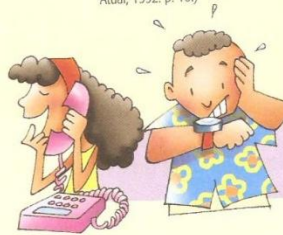
Acho um inferno a implicância
desta casa.
Bastou eu pegar no telefone,
pra todo mundo precisar dele,
pro pai reclamar dos impulsos,
pra mãe falar que é vocação
de telefonista, que é deslumbramento.

Se fico meia horinha
batendo papo com uma amiga
ou com um paquera especial,
vira guerra, tremor de terra,
vira eclipse e terremoto!
Interurbano então é fruto proibido
e ai de mim se ousar!...

Quando vem a conta
no fim do mês,
tenho de botar algodão nos ouvidos
pra sobreviver a falatório.

Se eu ganhasse na loteria,
compraria dez linhas,
falaria vinte horas por dia
e ai de quem implicasse!

(*Cantigas de adolescer*. 7. ed. São Paulo:
Atual, 1992. p. 10.)



Marcelo Martins

- O eu lírico do poema vive uma situação que é muito comum em algumas famílias.
 - Qual é essa situação?
 - Que idade você acha que o eu lírico tem?
 - Pelos dois últimos versos, você acha que o eu lírico exagera quando fala ao telefone?
 - Você também vive um problema semelhante em sua casa?
- O poema é construído em torno de duas situações: uma que o eu lírico imagina, e outra real, vivida no dia a dia. Observe a primeira e a última estrofes.
 - Qual é a situação que o eu lírico imagina viver?
 - Que palavra da primeira estrofe introduz o eu lírico nesse mundo imaginário, hipotético?
 - Destaque as formas verbais empregadas nessas estrofes e indique o tempo e o modo em que elas estão.
- Nas demais estrofes, o eu lírico descreve sua realidade familiar.
 - Como é essa realidade?
 - Que tempos e modo verbal predominam nessas estrofes?

Anexo 12 Atividade

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Responda sempre

O adjetivo e suas flexões

1. Leia o poema.

Caixa mágica de surpresa


Um livro
é uma beleza,
é caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
mas nele a gente
descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe.

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos,
cheio de luzes e balões.

Um livro
é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata no mar,
um foguete perdido no ar,
é amigo e companheiro.



Andrés Vianelli/DBR

Elias José. *Caixa mágica de surpresa*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 6.

- O poeta compara o livro a uma caixa de surpresa. Por que, para ele, esses dois objetos podem ser comparados?
- Por que o livro é descrito como tendo asas longas e leves?
- Explique o que existe em comum entre os elementos a seguir e o que se pode encontrar em um livro.
 - baú de feiticeiro
 - foguete perdido no ar
 - navio pirata no mar
 - festa
- Copie do texto as palavras que se referem aos seguintes substantivos.
 - caixa
 - asas
 - sonhos
 - doces

Podemos notar que, no poema, os adjetivos que qualificam os substantivos concordam com eles em gênero e em número.

Os adjetivos são flexionados em número, gênero e grau, de acordo com os substantivos que acompanham.

sonhos

↓

substantivo masculino / plural

coloridos

↓

adjetivo masculino / plural

caixa

↓

substantivo feminino / singular

mágica

↓

adjetivo feminino / singular

142

Anexo 13 Autorização Instituto de Educação Gastão Guimarães



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Vernáculas

Rua Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-115
Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: le103@ufba.br

Salvador, 05. maio, 2014.

Senhor (a) Diretor(a)

Vimos, gentilmente, solicitar a V.S.^a a permissão para a aluna, Camila da Silva Gonzaga, realizar etapas de pesquisa previstas no projeto intitulado Uma abordagem de leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular, como um dos requisitos básicos para ser titulada Mestre em Letras. A atividade a ser realizada prevê a realização de observação participativa nas aulas de Língua Portuguesa, entrevistas, questionários com o professor e aluno participante do projeto neste espaço escolar. O objetivo desta etapa de trabalho é fazer uma pesquisa aplicada de campo a fim de que se obtenha dados com observação de cunho etnográfico.

Contando com sua compreensão e colaboração, agradecemos a atenção.

Prof. Dr. Julio Neves Pereira
Professor de Letras Vernáculas
Vice-Coordenador de Mestrado Profissional
Coordenador de Colegiado Letras Vernáculas
Instituto de Letras - ILUFBA

Sheila de Carvalho Lima
Vice - Diretora
Aut.: 02:057/14

Anexo 14

Circuito Fechado (Produção do Aluno)

Relógio, horário. Chuveiro, sabonete, água, escova, creme dental, toalha. Farda, pente. Café, leite, pão, biscoito. Mochila, livro, papel. Carro, trânsito. Escola, sala, máquina Perkins, professor, conteúdos, intervalo, conteúdos. Carro, trânsito. Casa. Almoço. Carro, trânsito, CAP-DV. Sala, atividades, Braille. Lanche. Sala, atividades, Braille, soroban. Carro, trânsito, casa. Farda, chuveiro, sabonete, água. Jantar, TV, computador, cama.

Anexo 15 Atividade

35 linhas

CASCAO, o GOLEIRO

mmmm

SE EU QUERO ENTRAR NO TIME DE VOCÊS? O QUÊ?!

CLARO QUE QUERO!

FALOU! EU SEI ONDE É! VOU ESTAR LÁ!

3

TÔ LOUCO PRA FAZER MUITOS GOIS!

LOGO... DEVE SER ALI!

4

LUU! ISSO É QUE É UM CAMPINHO DECENTE!

QUEM É VOCÊ? FOI CONVOCADO?

SÓ O CASCAO DA RUA DO LIMOZEIRO!

AH! FUI EU QUEM TE LISOU! O MEU NOME É MAURO JÚNIOR!

SEJA BEM-VINDO!

RÁPIDO! O SEU UNIFORME ESTÁ ALI NO BARRACÃO!

PUXA! ATÉ UNIFORME TEM? QUE BARATO!

ELES ME VIRAM JOGAR E OCORRAM! O PRIMEIRO TREINO VAI SER AGORA, À TARDE!

JÁ VOU INDICAR! NÃO POSSO ME ATRASAR!

O NOSSO PRIMEIRO TREINO SERÁ UM AMISTOSO CONTRA A SELEÇÃO DO BAIRRO VIZINHO!

LEGAL! TÔ COM FOME DE BOLA!

BEM, EU ACHO MELHOR QUE A BOLA NÃO VÁ MUITO PRO SEU LADO.

5

© MANGUICHO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL 2014

Anexo 16 – Normas Técnicas para Audiodescrição

1 Identificar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita - O que/quem; 2. Localizar o sujeito, objeto ou cena a ser descrita Onde; 3. Empregar adjetivos para qualificar o sujeito, objeto ou cena da descrição - Como; 4. Empregar verbos para descrever a ação e advérbio para 5. Descrever as circunstâncias da ação - Faz o que/como; 6. Utilizar o advérbio para referenciar o tempo em que ocorre a ação - Quando; 7. Identificar os diversos enquadramentos da imagem - De onde, tais como: a. Grande plano geral (GPG) - Mostra o cenário todo e é feito de um plano mais elevado, como em imagens aéreas. b. Plano geral - Mostra os personagens e o ambiente no qual estão inseridos. c. Plano americano - Mostra o personagem dos joelhos para cima. d. Plano médio - Mostra o personagem da cintura para cima. e. Primeiro plano - Mostra o personagem do peito para cima. f. Primeiríssimo plano ou close-up – Mostra o rosto do personagem em destaque. g. Plano detalhe - Mostra uma parte do corpo de um personagem ou um objeto. h. Plano plongée ou câmera alta - Enquadramento de personagens ou objetos, feito de cima para baixo. i. Plano contra-plongée ou câmera baixa - Enquadramento de personagens ou objetos, feito de baixo para cima. 8. Utilizar a aplicação do estilo IMAGE CAPTION em todas as imagens e após a apresentação da imagem acrescentar os dados na seguinte ordem: fonte, Legenda e Descrição; 9. Verificar a correspondência entre a imagem e o texto, a fim de garantir a fidedignidade da descrição; 10. Usar termos adequados, à área de conhecimento, abordada na descrição; 11. Identificar os elementos relevantes, levando-se em consideração aspectos históricos e culturais; 12. Organizar os elementos descritivos em um todo significativo. Evitar deixar elementos soltos, inserindo-os em um mesmo período. Começar pelo personagem ou objeto mais significativo (o que/quem), qualificá-lo (como), localizá-lo (onde), qualificar o onde (como), explicitar o tempo (quando); 13. Mencionar cores e demais detalhes; 14. Mencionar (quando possível) o enquadramento de câmera em fotos, principalmente quando for importante para o entendimento (close, plano geral, primeiro plano etc); 15. Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez que aparece determinado elemento ou pessoa; 16. Usar artigos definidos quando já forem conhecidos; 17. Usar o tempo verbal sempre no presente; 18. Mencionar as imagens de fundo, detalhes, caixas de texto, bordas coloridas que aparecem na página, na parte inferior, pois os recursos gráficos utilizados traduzem a intenção do autor; 19. Mencionar, na descrição charge, cartum, história em quadrinho e tira cômica a fonte com a data da publicação (quando houver), a legenda com o nome do autor e, em seguida, a descrição da imagem; 20. Iniciar a descrição, usando a expressão: a charge, cartum, história em quadrinho e tira cômica mostra/apresenta; 21. Em histórias considerar alguns aspectos como idade, faixa etária e considerar a expressão verbal por faixa etária. 22. Descrever elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos diferentes de balões onde se localizam as falas; 23. Anunciar o número de quadros presentes e a mudança de um para o outro, quando a charge, cartum, história em quadrinho ou tira cômica forem constituídos por mais de um quadro, marcando-os com a letra Q e o número correspondente; 24. Mencionar quem são e quantos são os personagens, caracterizá-los, falar sobre o cenário e o tempo (dia, noite, inverno, verão), para depois fazer a descrição de cada quadrinho. Quando os personagens mudam a roupa no decorrer da história, o fato deverá ser mencionado no próprio quadrinho. Falar também sobre como aparecem as falas, se dentro ou fora de balões. Se o desenho do balão apontar para algum significado, como pensamento ao invés de fala (bolinhas), deverá ser apontado na descrição do quadro onde aparece; 25. Anunciar a fala dos personagens, por meio dos verbos: dizer, responder, perguntar, comentar, continuar, gritar, falar; 26. Discriminar, na descrição de paisagens, as urbanas das campestres ou marítimas, as paisagens naturais das humanizadas; 27. Manter a imagem da tabela, do fluxograma e do organograma com a sua descrição, apresentando de forma sequencial as informações disponíveis; 28. Reduzir ao máximo, o número de colunas utilizado; 29. Sintetizar cabeçalho e rodapé, expressos em poucas palavras; 30. Minimizar a introdução de elementos de formatação e cor, pois estes contribuem para dispersão no entendimento; (BRASIL, 2012, p. 2-4)

Anexo 17 – Planejamento Escola Municipal Neusa Maria de Souza
PLANEJAMENTO- 2015

PLANEJAMENTO- 2015

Escola Municipal Neusa Maria de Souza

Série 8º ano

Turno: Vespertino

Professora: Alda Cristina

Disciplina: Língua Portuguesa

I Unidade

Objetivos:

- Desenvolver a leitura e produção expressiva de textos orais;
- Conhecer os gêneros textuais diversificados verbais e não verbais;
- Identificar e aplicar os mecanismos de estruturação da língua.

Conteúdos:

- Leitura e interpretação de textos sobre humor e diferentes classe sociais;
- Leitura, caracterização e produção: cartum, resenha crítica, texto teatral;
- Discurso direto e indireto, sujeito indeterminado, oração sem sujeito, verbos impessoais, vozes do verbo, ortografia uso do s.

Metodologia:

- Atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros;
- Leitura, escuta, produção e reescrita de gêneros ;
- Aula expositiva;
- Pesquisa;
- Uso de dicionário.

BBB
Balbina Batista da Silva
Diretora
Port. Nº 20 de 09/02/2015

ESCOLA MUNICIPAL
Neusa M.ª Souza dos Santos
RUA CAPELÃO S. MARQUES
CARRÃO DE MARIA - RR.

Avaliação:

- Avaliação diagnóstica;
- Produção e reescrita de textos.
- Demonstrar compreensão de textos;
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses;
- Produzir textos orais nos gêneros previstos, considerando as especificidades das condições de produção.

II Unidade**Objetivos:**

- Ampliar a competência leitora;
- Apropriar-se de gêneros textuais diversificados;
- Apropriar-se da escrita de textos;
- Conhecer os mecanismos expressivos de sentido da língua;
- Produzir textos orais e escritos.

Conteúdos:

- Leitura e interpretação de textos sobre adolescência e suas mudanças;
- Língua e gramática normativa: predicativo do objeto, modo imperativo, acentuação, figuras de linguagem- comparação e metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, eufemismo;
- Conotação e denotação;
- Estudo dos gêneros - leitura, caracterização e produção: crônica, entrevistas, enquetes;

Metodologia:

- Elaboração de atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros estudados;

- Audição, leitura, produção e reescrita de dos gêneros estudados;
- Aula dialogada;
- Pesquisa;
- Uso de dicionário;
- Mural.

Avaliação:

- Avaliação diagnóstica;
- Participação na elaboração e aplicação de pesquisas;
- Produção e reescrita de textos.
- Demonstrar compreensão de textos;
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses;
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.

III Unidade**Objetivos:**

- Ampliar a competência leitora;
- Apropriar-se de gêneros textuais diversificados;
- Apropriar-se da escrita de textos;
- Conhecer os mecanismos de estruturação da língua.

Conteúdos:

- Leitura e interpretação de texto sobre consumo e valores;
- Estudo dos gêneros - leitura, caracterização e produção: anúncio publicitário, carta ao leitor.
- Ortografia: uso do z, x, ch;

- Aposto e vocativo, complemento nominal;
- Coerência e coesão;
- Pontuação.

Metodologia:

- Elaboração de atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros estudados;
- Audição, leitura, produção e reescrita dos gêneros estudados;
- Aula dialogada;
- Pesquisa;
- Uso de dicionário;
- Mural.

Avaliação:

- Avaliação diagnóstica;
- Participação na elaboração e aplicação de pesquisas;
- Produção e reescrita de textos;
- Demonstrar compreensão de textos;
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses;
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.

IV Unidade:**Objetivos:**

- Ampliar a competência leitora e oral;

- Apropriar-se de gêneros textuais diversificados;
- Apropriar-se da reescrita de textos;
- Conhecer os mecanismos de estruturação da língua.

Conteúdos:

- Leitura e interpretação de textos sobre diferenças;

- Estudo dos gêneros - leitura, caracterização e produção: texto de divulgação científica, seminário;
- Conjunções Coordenativas e Subordinativas e períodos compostos;
- Uso do porque.

Metodologia:

- Elaboração de atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros estudados;
- Audição, leitura, produção e reescrita de dos gêneros estudados;
- Aula dialogada;
- Pesquisa;
- Uso de dicionário;
- Mural.

Avaliação:

- Avaliação diagnóstica;
- Participação na elaboração e aplicação de pesquisas;
- Produção e reescrita de textos;
- Demonstrar compreensão de textos;
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses;
- Produzir textos orais nos gêneros previsto, considerando as especificidades das condições de produção.

Referências:

CEREJA, William Roberto. Português: Linguagens, 8º ano. 7ª Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

BBS
Balbina Batista da Silva
Diretora
Port. Nº 20 de 09/02/2015

ESCOLA MUNICIPAL
Alcides M. Souza dos Santos
RUA OCTAVIO B MARQUES
CORÇÃO DE MARIA - SA

Anexo 18 – Planejamento Escola Estadual Colomba Dalto

PLANO DE CURSO- 2015



PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2015

Unidade Escolar: Escola Estadual Colomba Dalto					NRE: 19	
Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 7ª série/8º ano						
Área de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias						
Componente Curricular: Língua Portuguesa					Turno: Vespertino	
Professora: Aíslan Fonseca						
Unidade	Competências e Habilidades	Conhecimentos / Conteúdos	Transversalidades / Temas Geradores	Metodologia	Processo Avaliativo	
					Formas e Critérios	Resultado Observado
I Unidade	<p>Ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;</p> <p>Compreender as regularidades do sistema linguístico utilizadas na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos ampliando sua capacidade discursiva no uso da linguagem no dia a dia.</p> <p>Identificar marcas discursivas para o reconhecimento de humor, intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso de textos verbais e não verbais;</p> <p>Obedecer às regras de concordância nominal e verbal;</p> <p>Empregar os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão nas produções textuais;</p> <p>Estabelecer relações significativas entre orações do texto através das conjunções.</p>	<p>Frase, oração e período;</p> <p>Coesão textual;</p> <p>Oração: sujeito e predicado;</p> <p>Relações de concordância com o sujeito;</p> <p>Tipos de sujeito;</p> <p>Adjunto adnominal;</p> <p>Ortografia;</p> <p>Gêneros textuais: Narrativas míticas: histórias de Heróis, Histórias em quadrinhos, tirinhas, romance. Elementos da narrativa, discurso direto e indireto.</p>	<p>- GESTAR;</p> <p>- PIBID;</p> <p>- TAL (Tempos de Artes Literárias);</p> <p>- MAIS EDUCAÇÃO</p>	<p>Leitura silenciosa;</p> <p>Leitura oral: individual e coletiva de textos diversos;</p> <p>Produção de textos;</p> <p>Comentário sobre gêneros textuais;</p> <p>Aulas expositivas;</p> <p>Emprego de recursos áudio visual;</p> <p>Trabalho dirigido: individual e em grupo;</p> <p>Exercícios de fixação.</p>	<p>FORMAS</p> <p>- Avaliação diagnóstica;</p> <p>- Trabalhos individuais e em grupo, atividades orais e escritas, produções e rescrita de textos, provas e testes.</p> <p>CRITÉRIOS</p> <p>- Demonstrar compreensão de textos;</p> <p>- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses;</p> <p>- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.</p>	




Alzira Ferreira da Silva


Secretária

Port. 10062/2004

[Handwritten signature]

<p>II Unidade</p>	<p>Ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; Compreender as regularidades do sistema linguístico utilizadas na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos ampliando sua capacidade discursiva no uso da linguagem no dia a dia. Obedecer às regras de concordância nominal e verbal; Empregar os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão nas produções textuais; Estabelecer relações significativas entre orações do texto através de conjunções no processo de reconstrução textual.</p>	<p>Mecanismos de coesão; Oração: Predicado. Tipos: predicado nominal nas seqüências, predicado verbal, verbo transitivo e seus complementos na oração; Gêneros textuais: Textos expositivos: esquema, resumo, exposição oral, texto informativo.</p>	<p>- GESTAR; - PIBID; - TAL (Tempos de Artes Literárias). - MAIS EDUCAÇÃO</p>	<p>Leitura silenciosa; Leitura oral: individual e coletiva de textos diversos; Produção de textos; Comentário sobre gêneros textuais; Aulas expositivas; Emprego de recursos áudio visual; Trabalho dirigido: individual e em grupo; Exercícios de fixação.</p>	<p>FORMAS - Avaliação diagnóstica; - Trabalhos individuais e em grupo, atividades orais e escritas, produções e rescrita de textos, provas e testes. CRITÉRIOS - Demonstrar compreensão de textos; - Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; - Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.</p>	
-----------------------	--	---	--	---	--	---



<p>III Unidade</p>	<p>Ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; Compreender as regularidades do sistema linguístico utilizadas na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos ampliando sua capacidade discursiva no uso da linguagem no dia a dia. Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos, estilísticos e gráficos na caracterização do texto analisado; Obedecer às regras de concordância nominal e verbal; Empregar os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão nas produções textuais; Estabelecer relações significativas entre orações do texto através de conjunções no processo de reconstrução textual.</p>	<p>-Vozes do verbo, agente da passiva, complemento nominal, adjuntos adverbiais, coesão textual. Gêneros textuais: textos sobre consumo e valores, formas de persuasão caracterização e produção de anúncio publicitário, texto de opinião; argumento e contra- argumento;</p>	<p>- GESTAR; - PIBID; -MAIS EDUCAÇÃO.</p>	<p>- Leitura silenciosa; Leitura oral: individual e coletiva de textos diversos; Produção de textos; Comentário sobre gêneros textuais; Aulas expositivas; Emprego de recursos áudio visual; Trabalho dirigido: individual e em grupo; Exercícios de fixação.</p>	<p>FORMAS - Avaliação diagnóstica; -Trabalhos individuais e em grupo, atividades orais e escritas, produções e rescrita de textos, provas e testes. CRITÉRIOS - Demonstrar compreensão de textos; - Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; - Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.</p>	
------------------------	---	---	---	---	---	---



<p>IV Unidade</p>	<p>Ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; Compreender as regularidades do sistema linguístico utilizadas na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos ampliando sua capacidade discursiva no uso da linguagem no dia a dia. Estabelecer relações entre as informações textuais, contextuais e intertextuais na construção do sentido do texto; Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos, estilísticos e gráficos na caracterização do texto analisado; Obedecer às regras de concordância nominal e verbal; Empregar os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão nas produções textuais;</p>	<p>Vocativo, aposto, vocativo e sujeito, recursos estilísticos: figuras de linguagem, sonoridade e musicalidade;</p> <p>Estudo dos gêneros: elementos e momentos da narrativa, linguagem na peça teatral, intertextualidade, sarau musical, texto teatral.</p>	<p>- GESTAR; - PIBID; -MAIS EDUCAÇÃO.</p>	<p>Leitura silenciosa; Leitura oral: individual e coletiva de textos diversos; Produção de textos; Comentário sobre gêneros textuais; Aulas expositivas; Emprego de recursos áudio visual; Trabalho dirigido: individual e em grupo; Exercícios de fixação.</p>	<p>FORMAS - Avaliação diagnóstica; -Trabalhos individuais e em grupo, atividades orais e escritas, produções e rescrita de textos, provas e testes.</p> <p>CRITÉRIOS - Demonstrar compreensão de textos; - Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; - Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.</p>
-----------------------	--	--	---	---	---

[Handwritten signature]

Referências: BORGATTO, Ana Maria Trinconi. Projeto Teláris: Português/ Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012. 8º ano

[Faint circular stamp]

[Handwritten signature]