



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

MARIA CRISTINA ALCÂNTARA PIRES

**O ensino da língua inglesa no processo inicial de escolarização de
estudantes com deficiência visual**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Maria Cristina Alcântara Pires

3. Título do trabalho

O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Carvalho Cruvinel, Professor do Magistério Superior**, em 04/07/2023, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina Alcântara Pires, Discente**, em 20/07/2023, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3869802** e o código CRC **4555CD5**.

MARIA CRISTINA ALCÂNTARA PIRES

O ensino da língua inglesa no processo inicial de escolarização de estudantes com deficiência visual

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Professora Doutora Roberta Carvalho Cruvinel.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pires, Maria Cristina Alcântara

O ensino da língua inglesa no processo inicial de escolarização de estudantes com deficiência visual [manuscrito] / Maria Cristina Alcântara Pires, Roberta Carvalho Cruvinel. - 2023.
CLIII, 153 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Ensino e aprendizado. . 2. Língua inglesa. . 3. Deficiência visual. . 4. Estudantes cegos. . 5. Materiais concretos e/ou adaptados. I. Cruvinel, Roberta Carvalho. II. Cruvinel, Roberta Carvalho, orient. III. Título.

CDU 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

+.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de junho do ano 2023, às 09:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual** e do Produto Educacional intitulado **A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS E/OU ADAPTADOS DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES CEGOS DOS ANOS INICIAIS: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário**, pela discente **Maria Cristina Alcântara Pires**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Leticia de Souza Gonçalves (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho (IFMT/PPGEN) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Carvalho Cruvinel, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edione Teixeira de Carvalho Usuário Externo**, em 03/07/2023, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leticia De Souza Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 04/07/2023, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3836328** e o código CRC **E52AA560**.

Referência: Processo nº 23070.033022/2023-22

SEI nº 3836328

Dedico esta dissertação à memória de minha querida e saudosa companheira de mestrado, **Márcia Bueno**, que não teve tempo de defender a sua, antes de partir deste plano.

AGRADECIMENTOS

Quando tudo parecia um sonho; quando se tornou realidade; quando tudo pareceu desabar; quando tudo se equilibrou; quando tudo, por fim se concretizou. Por tudo isso, lhe sou grata, Senhor!

Desde a mais tenra idade começamos a estabelecer nossas relações acadêmicas e, essas relações se dão nas interações com as pessoas que estão ligadas direta ou indiretamente à nossa educação formal. Por isso, não há como ser grata apenas às pessoas que estiveram comigo, nesta fase de pós-graduação *stricto sensu*, mas a todas que, um dia, passaram pela minha vida e contribuíram nesta longa jornada que se chama ‘aprender’, para qual a linha de chegada é infinita.

Meus agradecimentos iniciais vão para duas pessoas essenciais em minha vida: meus pais, pessoas com pouca instrução formal, cuja leitura de mundo lhes possibilitou vislumbrar na educação um caminho certo de possibilidades para seus filhos.

Paizinho, que hoje mora comigo, que apesar de não ouvir bem, colocava o volume da TV bem baixinho para não atrapalhar meus estudos de mestrado; que no passado me acordava bem cedo para ir à escola e já preparava meu café da manhã; que sempre me dizia: “Vai estudar, Fia, estuda que enquanto isso, vou ali amolar ‘minhas caneta!’” – (suas canetas eram seus formões, ferramentas de trabalho).

Mãezinha (*In memoriam*), que sempre cuidou de mim com zelo e carinho, apesar da rigidez; que me auxiliava nas tarefas da escola enquanto teve condição, que se orgulhava em dizer às pessoas que “sua filha lecionava”; que tanto rezou para que eu fosse aprovada no mestrado CEPAE-UFG, pois sabia que, após uma grande pausa nos estudos, essa era minha aspiração; que pôde se alegrar comigo quando esse dia chegou, mas, que infelizmente, não pôde ver o final deste ciclo...

Ao meu irmão Edenilson e à minha sobrinha Ilda Quellen (*In memoriam*), que também torceram por mim e se alegraram comigo quando consegui entrar no mestrado, mas não me viram concluí-lo.

Aos meus filhos Raul e Caio, e à minha nora Carolina, que sempre me apoiaram, respeitaram minhas escolhas e se orgulharam até mesmo das minhas pequenas conquistas. O frescor e a vivacidade de suas juventudes, as alegrias, honradez e amor são, para mim, molas propulsoras de vida plena. Por ter vocês, me considero a mulher mais rica do Universo!

Ao meu marido Dilmar, que no final da década de 80 se casou com uma adolescente cheia de sonhos, que não pretendia interromper seus estudos, por ocasião do matrimônio; que sempre me incentivou a seguir em frente e vibrou comigo a cada conquista acadêmica; que orgulhosamente enviou aos familiares e amigos a minha colocação geral no processo seletivo do mestrado; que buscou facilitar, o quanto lhe foi possível, a minha rotina, ao longo de todo este processo para que eu pudesse estudar.

A todos os meus familiares e amigos que sempre me apoiaram na busca de conhecimento em minha área de atuação e se alegraram comigo a cada conquista.

Ao grupo “Tríade”, formado por mulheres fortes, batalhadoras, estudiosas; cujo destino permitiu que os caminhos se cruzassem e que encontrassem no conforto da amizade e da cumplicidade um modo diferente e positivo de encarar a vida, apesar das adversidades. Vocês são, para mim, amigas-irmãs!

Ao grupo “Baboseiras”, que levou este nome com a intenção de trazer mais leveza aos dias difíceis de trabalho, que, na verdade, de baboseira não tem nada, pois é formado por pessoas bem-informadas, estudiosas, politizadas e do bem. Que serviu e serve de inspiração para mim, na busca por melhores condições de vida, seja pessoal ou profissional.

Aos meus colegas de trabalho do CAP GO. Como pode uma instituição reunir tanta gente competente, compromissada, solidária e amável em um único lugar? Com vocês aprendi e aprendo a cada dia, não só quanto ao atendimento das pessoas com deficiência visual, como também a me tornar uma pessoa melhor.

Às minhas colegas de mestrado, Lara, Laura e Márcia (*In memoriam*); nossos encontros foram *on-line*, por ocasião da pandemia, mas isto não impediu que formássemos um grupo de estudos focado e eficiente. Grata por me apoiarem nos meus momentos de dor e pela sensibilidade que tiveram comigo; cresci muito com vocês! Mas, infelizmente, o destino mudou o curso para uma delas, Márcia não teve tempo de defender sua dissertação, o sonho de uma vida e, partiu deste plano restando poucos dias para realizá-lo.

Aos participantes que gentilmente cooperaram comigo nesta pesquisa: professoras de Inglês de estudantes cegos; aos adultos cegos com curso superior e aos estudantes cegos de Ensino Fundamental (1ª e 2ª fases). Vocês não fazem ideia do quanto suas participações foram importantes e enriqueceram meu trabalho, sem elas, não seria possível realizá-lo.

Aos professores e professoras das disciplinas que cursei neste mestrado, suas aulas reflexivas abriram ainda mais minha mente, na luta por uma educação de qualidade e acessível a todas as pessoas.

À banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Letícia Gonçalves, Prof. Dr. Vanderlei Balbino, Dra. Edione Teixeira de Carvalho, que apesar da grande demanda de trabalho, aceitaram contribuir com minha pesquisa, analisando-a detalhadamente, fazendo pontuações assertivas para sua melhoria de forma tão amena e sensível. No meu íntimo, eu sempre soube que seriam vocês, tamanha era minha admiração!

À profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel, que conduziu suas orientações com a eficiência e a leveza de que eu precisava neste período de estudos, que para mim foi tão conturbado; que acreditou, em primeiro lugar, no meu projeto de pesquisa, destinado à inclusão escolar de estudantes cegos na área de língua inglesa e, acima de tudo, que acreditou em meu potencial e me estimulou a crescer. Você foi luz neste caminhar!

Aos profissionais da Secretaria do PPGEEB/CEPAE/UFG, que me acompanharam desde o processo seletivo do mestrado, até a sua conclusão, cuidando de toda parte burocrática; especialmente, à TAE Dra. Alessandra da Silva Carrijo, cujas características como gentileza, presteza e disponibilidade se fundem para transformá-las em uma única palavra que resume a qualidade inigualável de seu trabalho: “eficiência.”

E, finalmente, às instituições de ensino, pelas quais passei: 1ª fase - Escola Estadual Alfredo Nasser e 2ª fase - Colégio Estadual D. Pedro I, na cidade de Amorinópolis/GO. Nessas escolas, tive minha formação inicial, cujos professores foram para mim verdadeiros mestres, dignos de admiração e respeito, especialmente, profa. Nadir Lúcio (do 2º ano primário), que já em meados de 78 ministrava aulas muito dinâmicas, encorajava nossas potencialidades e estimulava a nossa criatividade. Também o prof. de Português, Dilson Pedro (toda a 2ª fase do EF), meu gosto pela leitura e escrita se deu por causa das suas aulas e de sua marcante erudição. Ao Colégio Estadual Elias de Araújo Rocha – Iporá/GO. Foi lá, diante de tantas professoras inspiradoras que cursei o então “segundo grau” (magistério) e aprendi a amar a profissão. À Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá – FECLIP, ali tive certeza de que estava seguindo no caminho certo. À Universidade Estadual de Goiás - UEG, berço de minhas pós-graduações *lato sensu* e, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica CEPAE/UFG, que me abriu as portas para um protagonismo que vai além do acadêmico. Por meio deste programa, concluo mais uma importante fase de estudos. Sim, sou fruto da escola pública e sou grata pelas oportunidades!

PIRES, Maria Cristina Alcântara. **O ensino da língua inglesa no processo inicial de escolarização de estudantes com deficiência visual**. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este trabalho, intitulado O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual, desenvolvido durante o Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi motivado a partir da escuta dos relatos de estudantes cegos, atendidos pelo CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, (órgão em que atuo profissionalmente). Na ocasião, falavam sobre suas dificuldades quanto ao aprendizado de Inglês ao chegarem à segunda fase do Ensino Fundamental, visto que eles não tiveram contato com a língua nas séries iniciais. Tal trabalho justifica-se, principalmente, pelo fato de não haver tantos estudos sobre o ensino da língua inglesa para os estudantes cegos, principalmente, em fase inicial de escolarização, o que pode acarretar dificuldades na práxis pedagógica de quem ensina e em dificuldades diversas de quem aprende. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral, traçar estratégias que despertem, nos estudantes cegos, o gosto pelo estudo da língua inglesa já no início de sua escolarização, de forma tranquila, dinâmica e inclusiva, a fim de diminuir as barreiras encontradas em sua formação escolar nos anos subsequentes. Como referencial teórico, busquei autores como, Vigotski (1997; 2000); Rodrigues (2006; 2007 e 2011); Nascimento (2009); Motta (2004); Mittler (2003); Minayo (1992; 94; 2000; 2009 e 2012); Fraiberg (1990) dentre outros. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi a qualitativa, fundamentada na concepção da pesquisa-ação, e, como resultado deste trabalho, apresento o produto educacional, um *e-book*, intitulado: “A utilização de materiais concretos e/ou adaptados de língua inglesa para estudantes cegos dos anos iniciais: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário”. Este produto contém orientações gerais, seguidas de reflexões sobre o ensino e aprendizado da língua inglesa para estudantes cegos, numa perspectiva inclusiva, bem como demonstrações de materiais adaptados e sugestões de atividades para se trabalhar a língua inglesa nas séries iniciais.

Palavras-chaves: Ensino e Aprendizado. Língua Inglesa. Deficiência Visual. Estudantes Cegos. Materiais Concretos e/ou Adaptados. Perspectiva Inclusiva.

PIRES, Maria Cristina Alcântara. **O ensino da língua inglesa no processo inicial de escolarização de estudantes com deficiência visual**. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This work, entitled *The Teaching of the English Language in the Initial Schooling Process of Students with Visual Impairment*, developed during the *Stricto Sensu Professional Master's Degree* of the Graduate Program of the Center for Teaching and Applied Research in Education (CEPAE) at the Federal University of Goiás (UFG), was motivated from listening to the reports of blind students, assisted by CAP - Center for Pedagogical Support for People with Visual Impairment, (organization in which I work professionally). At the time, they talked about their difficulties in learning English when they reached the second phase of elementary school, since they had no contact with the language in the first grades. This work is justified, mainly, by the fact that there are not many studies about teaching English to blind students, mainly, in the initial phase of schooling, which may cause difficulties in the pedagogical practice of those who teach and in several difficulties for those who learn. Thus, the general objective of this research is to design strategies to awaken, in blind students, the taste for studying the English language at the beginning of their schooling, in a calm, dynamic and inclusive way, in order to reduce the barriers encountered in their schooling in the following years. As a theoretical reference, I looked for authors such as Vygotsky (1997; 2000); Rodrigues (2006; 2007 and 2011); Nascimento (2009); Motta (2004); Mittler (2003); Minayo (1992; 94; 2000; 2009 and 2012); Fraiberg (1990) among others. For the development of this research, the methodology used was qualitative, based on the research-action conception, and, as a result of this work, I present the educational product, an e-book, entitled: "The use of concrete and/or adapted English language materials for blind students in the early years: a reflective narrative about concept and meaning beyond vocabulary teaching". This product contains general orientations, followed by reflections about the teaching and learning of the English language for blind students, in an inclusive perspective, as well as demonstrations of adapted materials and suggestions of activities to work with the English language in the early grades.

Key-words: Teaching and Learning. English Language. Visual Impairment. Blind Students. Concrete and/or Adapted Materials. Inclusive Perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cela Braille	59
Figura 2	Alfabeto Braille; numerais e símbolos básicos do Sistema Braille	60
Figura 3	Cartão conceito de árvore	70
Figura 4	Cartão conceito de árvore	71
Figura 5	<i>Trunk</i>	73
Figura 6	<i>Root</i>	73
Figura 7	<i>Flower</i>	73
Figura 8	<i>Leaf</i>	73
Figura 9	<i>Fruits</i>	73
Figura 10	<i>Fruit</i>	73
Figura 11	Tabela de palavras transcritas para o Braille no <i>Word</i>	74
Figura 12	Reconhecimento dos numerais feitos em EVA	76
Figura 13	Exploração da forma dos números confeccionados em EVA	76
Figura 14	Aprendizagem dos numerais por associação com material concreto	77
Figura 15	Exemplo de cartela de Bingo em Braille	78
Figura 16	Execução de atividade	79
Figura 17	Exploração dos blocos	79
Figura 18	Reconhecimento da forma	79
Figura 19	Exploração por meio da impressão tátil	81
Figura 20	Execução da brincadeira: <i>'The Simon says'</i>	81
Figura 21	Execução da música: <i>'Head, shoulder, knees and toes'</i>	81
Figura 22	Participante da oficina desenvolvendo seu trabalho	86
Figura 23	Um dos trabalhos concluído	86

SUMÁRIO

Introdução	14
1 Fundamentação teórica	19
1.1 Igualdade, diversidade e equidade	19
1.2 Integração e inclusão	21
1.3 Inclusão escolar e legislação	22
1.4 A formação do professor e a inclusão	26
1.5 O desenvolvimento da linguagem em crianças cegas	28
1.6 O ensino da língua inglesa para estudantes cegos	32
1.7 A adaptação de material didático para estudantes com deficiência visual: cegueira	35
2 Metodologia	39
2.1 O contexto da pesquisa	40
2.2 Os participantes da pesquisa	41
2.3 Instrumentos de coleta de dados	43
2.4 Procedimentos para coleta de dados	43
2.5 Procedimentos para análise dos dados	45
3 Análise de dados	47
3.1 Perfil dos participantes	47
3.2 Percepções dos participantes da pesquisa	48
3.2.1 Percepções dos estudantes cegos em relação ao aprendizado da língua inglesa ..	48
3.2.2 Percepção dos professores em relação ao ensino da língua inglesa para estudantes cegos	56
3.2.3 Percepção de pessoas cegas adultas com curso superior em relação ao ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização	64
4 Produto Educacional	68
4.1 Relatos	69
4.1.1 Relato 1: <i>Parts of the tree</i>	69
4.1.2 Relato 2: <i>The Numbers</i>	75
4.1.3 Relato 3: <i>Geometric figures</i>	78
4.1.4 Relato 4: <i>Parts of the body</i>	79
4.1.5 Relato 5: <i>The Colors</i>	81
4.2 Orientações para atendimento do estudante cego em sala de aula	88
4.3 Recursos que auxiliam a pessoa cega nas atividades escolares e diárias ..	89
4.4 Ponderações sobre minha prática	90
Considerações Finais	94
Referências	97

Apêndice	105
Apêndice A – TCL Professor	105
Apêndice B – TCL-Pais/Responsáveis	108
Apêndice C – TCL Adulto	110
Apêndice D – TALE Lúdico	112
Apêndice E – Entrevista estudantes (1ª fase do Ensino Fundamental) ...	114
Apêndice F – Entrevista estudantes (2ª fase do Ensino Fundamental) ...	115
Apêndice G – Questionário do professor	116
Apêndice H – Relato de vida da pessoa cega adulta	117
Apêndice I – Produto Educacional	118

Introdução

Abraçar as diferenças e conviver com a diversidade, eis um importante ponto que cada vez mais deve ser considerado, debatido, investigado e colocado em prática na esfera educacional. Isto se “chama inclusão escolar”!

Ao longo dos tempos, temos acompanhado as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições de educação e, conforme Miranda (2016), essas instituições passaram a receber diferentes públicos, das mais variadas identidades, advindos de diferentes lugares e de diferentes classes econômicas e sociais. Assim sendo, a educação inclusiva diz respeito a quem? Miranda (2016) responde a este questionamento:

A educação inclusiva diz respeito a todos: a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano. É abrangente, complexa e irredutível. Portanto, a educação inclusiva é orientada pelo direito à igualdade e o respeito às diferenças e deve considerar não somente as pessoas tradicionalmente excluídas, mas todos os estudantes, educadores, famílias, gestores escolares, gestores públicos, parceiros etc. (MIRANDA, 2016, n.p.).

Assim, percebemos que a inclusão escolar tem um sentido bem amplo e que ela nos remete, principalmente, ao olhar das pessoas com deficiência, talvez porque a história nos revele uma trajetória triste e excludente, na qual essas pessoas, a princípio, eram banidas da sociedade. No que concerne aos estudantes com deficiência, os paradigmas foram evoluindo e essa evolução, embora ainda sutil, representa a diferença em suas vidas, pois eles puderam sair de suas casas ou de instituições especiais, ou ainda de salas especiais de ensino dentro da própria escola, para se juntar aos demais estudantes, em um processo contínuo de interação social, aquele capaz de trazer evolução ao ser humano, de conhecer a realidade do outro e se colocar no lugar dele, de poder dar e receber, ensinar e aprender.

As alterações das práticas inclusivas no chão da escola permitem que, cada vez mais, estudantes com deficiência se sintam pertencentes deste lugar, isto porque em um contexto em que eles são socialmente vulneráveis, devem-se considerar também os aspectos econômicos, políticos e culturais. Assim, percebe-se que a educação é o caminho mais provável de evolução deste assunto; por meio dela, crianças e jovens crescem sabendo respeitar as diferenças e a se engajarem para que essas diferenças não se tornem um obstáculo na vida das pessoas, mas sim, um caminho de possibilidades, pois conforme afirma Miranda (2016, p. 4) “O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos estudantes sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências intelectuais.”.

Dados da última pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional de Saúde – PNS (2019) apontam que há 17,3 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. Destes, 3,4% (ou 6,978 milhões) são pessoas com deficiência visual, especificidade que é o centro do meu estudo. Este trabalho, intitulado “O ensino da língua inglesa no processo inicial de escolarização de estudantes com deficiência visual”, tem como foco os estudantes cegos, visto que se inserem também como Deficiência Visual (DV), a baixa visão e a visão monocular, e para cada uma dessas classificações, há de se considerar diferentes particularidades.

Justificativa

A escolha do tema foi motivada perante minha atuação profissional no CAP GO - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, situada em Goiânia-GO. Nesta Instituição são oferecidos vários serviços às pessoas com deficiência visual e à comunidade, como, psicologia institucional; intervenção precoce; reabilitação visual; orientação e mobilidade; alfabetização no Sistema Braille; produção de materiais acessíveis, formação de professores, dentre outros.

O convívio direto com o público atendido pelo CAP me possibilitou ouvir queixas de dois adolescentes que cursam a segunda fase do Ensino Fundamental (EF), na rede pública. Eles conversavam sobre as dificuldades que estavam encontrando quanto ao ensino e o aprendizado de Inglês nas escolas regulares às quais frequentam, (fato que discorro com mais detalhes no capítulo II).

Essas queixas me inquietaram e me instigaram a buscar, na literatura e na prática, sugestões e estratégias que pudessem contribuir para minimizar as dificuldades de estudantes cegos quanto ao aprendizado da língua inglesa, quando estes chegam ao 6º ano (série em que a língua estrangeira é introduzida nas escolas públicas, segundo o Plano Nacional de Educação, respaldado pela LDB - 1996). Por isso, parti da tese de que quanto mais cedo o ensino de Inglês for introduzido na educação de crianças cegas, maiores são as chances de desenvolvimento (assim como para as crianças videntes), porém, observando, as adaptações necessárias para que o ensino seja acessível e o aprendizado tenha significado.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral, traçar estratégias que despertem, nos estudantes cegos, o gosto pelo estudo da língua inglesa já no início de sua escolarização, de forma tranquila, dinâmica e inclusiva, a fim de diminuir as barreiras encontradas em sua formação escolar nos anos subsequentes. Como objetivos específicos, busco, a) analisar a relação do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para estudantes cegos, sob diferentes óticas: a dos estudantes, a dos professores e a dos adultos cegos com formação superior; b) estruturar uma oficina de Inglês, no CAP para estudantes cegos que se encontram em fase inicial de escolarização; c) apresentar materiais didáticos acessíveis a fim de contribuir com o ensino da língua inglesa para estudantes cegos em fase inicial de escolarização; d) criar um *e-book*, como produto educacional, com dicas e sugestões de materiais adaptados e/ou concretos para se trabalhar a língua inglesa nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos, por meio de uma narrativa reflexiva das vivências obtidas ao longo da oficina de Inglês.

Perguntas da pesquisa

Pretendi com esta pesquisa, responder às seguintes perguntas: o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos é relevante para o processo de ensino e aprendizagem dos anos subsequentes? O uso de materiais concretos e/ou adaptados para estudantes cegos nas aulas de inglês é um recurso imprescindível para o ensino e aprendizado com significado da disciplina?

Metodologia

A metodologia utilizada foi a qualitativa, fundamentada na concepção da pesquisa-ação, visto que, segundo Minayo (2009), nesta modalidade, pesquisadores e participantes podem dialogar em todas as suas fases, quais sejam, análises ou processos. Essa abordagem possibilita também que os sujeitos envolvidos construam seus próprios fenômenos educativos, numa interação subjetiva de sentidos e significados dos aspectos educacionais.

A pesquisa foi realizada com 17 pessoas, sendo 10 estudantes cegos de 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental que frequentam o CAP GO (advindos de diferentes escolas da rede

regular de ensino); 03 professoras de Inglês de estudantes cegos da rede pública de ensino e 04 pessoas adultas cegas com curso superior. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa foram: Entrevista para os estudantes cegos de 1ª e 2ª fases do Ensino EF; questionários para os professores de inglês de estudantes cegos; relatos de vida dos adultos cegos com curso superior; atividades de língua inglesa adaptadas e aplicadas na oficina de Inglês, realizada no CAP GO; observação-participante (com aplicação prática) da oficina de Inglês destinada aos estudantes cegos na fase inicial de escolarização.

Organização da dissertação

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, trago a fundamentação teórica, seção em que discorro sobre importantes dados e reflexões desde a exclusão, a segregação e integração dos estudantes com deficiência, até chegarmos à fase da inclusão. Ainda no primeiro capítulo, também discorro sobre aspectos como igualdade, diversidade e equidade, (que não raro são tomados como sinônimos pelo público leigo) sob a ótica de teóricos como Vigotski (1996;1997;2000), Scott (2005), Paulo Freire (2017), Sposati (2002) e Rodrigues (2014). Além destes temas, são abordadas questões como a formação do professor e a inclusão; o desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas; o ensino da língua inglesa para estudantes cegos e a adaptação de material didático para estudantes com deficiência visual (cegueira).

No segundo capítulo, apresento a metodologia desta pesquisa, que, conforme informado anteriormente, é de caráter qualitativo, fundamentada na concepção da pesquisa-ação, além de descrever o contexto em que se deu esta pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para sua realização. Durante o processo metodológico, busquei estabelecer relações entre os dados e referenciais teóricos para dar prosseguimento à análise de dados coletados.

No terceiro capítulo - análise de dados, trago a percepção dos participantes em diversos níveis e/ou categorias, quanto ao ensino e o aprendizado de Inglês para estudantes cegos, sobretudo, os estudantes das séries iniciais; a relação do ensino e aprendizagem de língua inglesa entre professores e estudantes, bem como a percepção dos adultos cegos com curso superior. As percepções diferenciadas dos participantes da pesquisa, mediante o tema tratado neste trabalho, me proporcionaram uma visão mais ampla sobre o assunto, também sustenta-

ram a premissa sobre a importância do ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos, a fim de facilitar a aquisição desta língua.

No quarto capítulo, discorro sobre o produto educacional, um *e-book* criado com a finalidade de contribuir com os professores de língua inglesa, no sentido de apresentar sugestões reflexivas de atividades adaptadas para se trabalhar com estudantes cegos no início de escolarização, além de trazer orientações embasadas na teoria da área de deficiência visual (cegueira), para que professores e escola possam nortear suas ações, na busca de um ensino que realmente atenda às necessidades deste público-alvo da educação inclusiva.

Ainda neste quarto capítulo, faço um relato sobre minha atuação enquanto professora-pesquisadora na oficina de Inglês, da qual participaram os 05 estudantes cegos, de primeira fase do EF, atendidos no CAP GO. Para apresentar os resultados deste trabalho, elegi o título: “A utilização de materiais concretos e/ou adaptados de língua inglesa para estudantes cegos dos anos iniciais: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário”.

Na página a seguir, apresento a fundamentação teórica, na qual me embasei para sustentar esta pesquisa.

1 Fundamentação teórica

1.1 Igualdade, diversidade e equidade

A atualidade traz consigo avanços e uma história de luta acerca das questões sociais, responsáveis pelo desenvolvimento integral dos seres humanos. Apesar disso, percebemos que muito ainda temos de avançar para que esta história seja escrita e vivida harmonicamente em uma sociedade na qual aspiramos oportunidades iguais.

No campo educacional percebemos um movimento cada vez mais intenso, no sentido de buscar reflexões capazes de promover ações como pesquisas e debates, a fim de diminuir as diferenças que impedem os estudantes de se desenvolverem integralmente, dadas as condições que cada um deles apresenta, sejam elas culturais, físicas, econômicas ou sociais.

Mas, como essas ações, transformadas em teorias pedagógicas podem contribuir efetivamente no âmbito da diversidade educacional? Evidentemente não de serem postas em discussão para estimular este propósito, a começar pelas universidades e pelos professores, que num espaço dialógico e democrático têm possibilidades de aprofundarem sobre a questão da diversidade. Se nos cursos de licenciatura, as universidades tiverem um firme propósito de buscar refletir com os discentes sobre a diversidade educacional, sobre conceito de diferença, propriamente dito e o que termo especial representa neste contexto, estes, ao concluir o curso e partirem para sua atividade profissional, já trarão como prática comum em sala de aula o fato de que todos os estudantes são especiais e por isso, as mesmas oportunidades devem ser dadas a eles, a fim de que todos obtenham êxito em sua vida escolar e pessoal e possam exercer sua cidadania.

Importante antes de tudo, é termos bem definido o que cada um dos termos: igualdade, diversidade e equidade representam na educação, pois há uma forte tendência na qual as pessoas, muitas vezes os tomam como sinônimos.

Segundo Scott (2005, p.15), “A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”.

Paulo Freire sempre defendeu a igualdade entre professores e estudantes, uma de suas fortes afirmações sobre o assunto é “Ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2017 p. 119). Desta forma, há de se ter um equilíbrio, pois tanto quem ensina, quanto quem aprende preci-

sam estar em harmonia, essa relação traz inúmeros benefícios no processo de ensino e aprendizagem, tais como: “[...] como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça.” (FREIRE, 2017, p. 118).

A diversidade no dicionário Houaiss (1998), é definida como “caráter que distingue um ser do outro, ser, uma coisa de outra coisa”. Para Bento (1998, p.15), a História nos esclarece que “a diversidade é um dos fatores responsáveis pelo extraordinário progresso material e cultural da humanidade.”

Viver em comunidade requer de nós uma constante vigília, no sentido de entender, respeitar e aceitar que a diversidade humana e social é carregada de diferenças, sejam elas comportamentais, de crenças, de valores, de opiniões, e em se tratando de educação, de ritmo de aprendizagem, pois nem todos têm igualdade de oportunidades. Quando essas diferenças não são respeitadas, há grande possibilidade de surgir o preconceito, pois conforme Bento (1998), as pessoas têm tendências de se autoafirmarem, em face da negação do outro.

Para Sposati (2002), a equidade, por outro lado, é entendida como:

[...] o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (SPOSATI, 2002, p. 5).

Para Rodrigues (2014, p. 5) “a equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade” e ainda completa:

Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito. A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade (RODRIGUES, 2014, p. 5).

Em se tratando de equidade na educação, Rodrigues pontua, “O primeiro passo para promover a equidade em educação é tomar consciência da falta dela nas escolas.” (RODRIGUES, 2017, p. 27).

As práticas equitativas consistem em favorecer que todos os estudantes sejam sujeitos ativos do processo educativo, com oportunidades reais de participarem e interagirem nesse meio. As experiências e as trocas promovidas entre esses estudantes permitem descobrir que

equidade não é estar diante de uma turma homogênea, mas que a inclusão se faz presente para dar a todos, igualdade de oportunidades e que incluir é diferente de integrar, conforme veremos na seção seguinte.

1.2 Integração e inclusão

Vivemos em um mundo plural, e essa pluralidade requer de nós uma sensibilidade capaz de perceber, respeitar e acolher as diferenças. Em se tratando de educação, essa questão é ainda mais pontual, pois, acreditamos que ela é a via mais provável de se promover ações que, se bem direcionadas, além de favorecerem o desenvolvimento global dos estudantes vão transpor os muros da escola e contribuir para uma sociedade mais justa.

Mas, o que de fato são integração e inclusão escolar? Seriam esses dois movimentos interdependentes em um espaço educacional?

Rodrigues (2006, p. 77) pontua que, “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”. Sobre esse modelo integracionista, Sasaki (1997, p. 32), por sua vez, descreve da seguinte forma: “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

Segundo Rodrigues (2006, p.4), “quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial”.

Importante ressaltar que, apesar de todo movimento em prol da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, ainda hoje é possível perceber algumas instituições que mais integram a este público, do que propriamente o inclui. Isto se dá, principalmente por ocasião de políticas e práticas educativas pouco acessíveis, das quais essas instituições lançam mão, bem como da falta de formação profissional para atendimento mais efetivo a esses estudantes. Dessa forma, percebe-se que, embora a escola integrativa tenha sido extinta, muitas vezes as ações pouco inclusivas refletem ainda este modelo nas escolas regulares.

Já sobre a inclusão escolar, Stainback (1999) define que:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Para Martins *et al.* (2008, p. 19) a inclusão escolar é um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Mittler (2003), ao falar sobre inclusão escolar, ressalta a importância e responsabilidade da escola e do apoio ao professor para o atendimento apropriado dos estudantes:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar a todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-las para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’ (MITTLER, 2003, p.16).

Dessa forma, percebemos que há uma grande diferença entre integração e inclusão escolar, e que elas não são interdependentes, uma sugere que estudantes estejam na escola e se adapte a ela, outra, que este estudante “esteja e seja” sujeito ativo dela, como defende Rodrigues (2006):

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

1.3 Inclusão escolar e legislação

A história sobre a inclusão escolar no Brasil e os aspectos legais, que garantem a permanência e os direitos essenciais de todos os estudantes no ensino regular é longa e marcada por vários documentos: leis, decretos, resoluções, portarias e notas técnicas. A legislação é a forma da lei que assegura avanços ‘ou retrocessos’ no que se refere ao pleno acolhimento da diversidade nas escolas regulares, para que a inclusão realmente aconteça.

Já no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4024, em seu art. 88, preconizava esse atendimento tão importante, e, na época, fazia referência às pessoas com deficiência como excepcionais: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 e 206 trata do direito à educação. Esse direito se refere “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] [à] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Ainda na mesma Constituição, o art. 208, inciso III, prevê a garantia do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Tal garantia, reserva o direito dos estudantes com deficiência de terem seus materiais pedagógicos adaptados, conforme sua necessidade, bem como profissionais capacitados para atendê-los.

No ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Como resultado dessa Conferência, originou-se a “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Na ocasião, discutiu-se dois temas muito importantes, como, a) o de garantir a todas as crianças, em particular as com necessidades educacionais especiais, o acesso às oportunidades de educação, e b) o de atuar para conseguir que essas oportunidades estejam constituídas por uma educação de qualidade. Dentre tantos pontos, este documento traz:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”. ‘Pontua que a “educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro. Reconhece que a educação hoje ministrada apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Um grande salto na educação inclusiva se deu também, por meio da Conferência Mundial das Nações Unidas, que realizou em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial. Esta conferência, teve como objetivo, a elaboração de diretrizes para reformular as políticas educacionais de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Deste evento, surgiu o importante documento, cuja democratização de oportunidades no contexto educacional passaria a ser um pré-requisito, no processo efetivo de inclusão. A este documento, deu-se o nome de Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que na perspectiva de educação inclusiva, as escolas regulares,

[...] devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étni-

cas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (ONU, 1994, p. 17-18).

Em 1999, na Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Como o próprio nome do evento, o art. II desta Convenção deixa claro, “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.”.

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001).

Para efeitos dessa Convenção, já no art. I do documento, definiu-se o conceito de deficiência: “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Sendo a Convenção um evento que tratou das formas de discriminação, estabeleceu-se assim também o seu conceito:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001).

Não configura discriminação,

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (BRASIL, 2001).

Em 13 de dezembro de 2006, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU. Este foi um marco em que se comemorou o Dia Internacional dos Direitos Humanos, uma luta pela justiça e equidade sociais. Essa Convenção “surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006, p.8).

Em 2007, na Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, houve uma definição e substituição da expressão “pessoa

portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência”, com objetivo de colocar essa pessoa em primeiro lugar, em detrimento de sua deficiência. Sasaki descreve:

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser “pessoa com deficiência”. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU [ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09]. (SASSAKI, 2002, p.8).

Voltando à questão de inclusão escolar, constatamos que, sob o aspecto legal, há uma série de leis que garantem o direito de permanência e atendimento de todos os estudantes na rede regular de ensino. Em 2013, a Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 58, passando a ter a seguinte redação:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, pela Lei 13.005 traça metas para a educação especial e dentre elas, a meta de número quatro:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Em julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146, destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

No campo educacional, o capítulo IV desta mesma Lei define, em seu art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Por mais que as propostas políticas venham se renovando e buscando se adequar às realidades que, com o passar do tempo são demandadas, ainda há muito que avançar no que se refere à inclusão escolar, neste sentido, Mendes (2006) afirma:

De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular (MENDES, 2006, p. 16).

Assim, sigamos firmes na busca de alternativas que melhor atendam às necessidade dos estudantes na rede regular de ensino, pois, o fato de receber a todos eles, sem distinção não significa, que a inclusão esteja acontecendo efetivamente. É preciso que as práticas educativas revelem que as desigualdades nas escolas estejam, de fato sendo superadas e não somente fazendo com que estes estudantes sejam integrados, ao invés de incluídos, e, uma das formas de superar este quadro, é o investimento na formação dos professores.

1.4 A formação do professor e a inclusão

Embora haja há tempos, um marco da quebra de paradigmas sobre inclusão escolar, percebe-se ainda hoje que muitas escolas integram estudantes com deficiência, porém, não os incluem de fato, atentando-se para suas reais necessidades. Um dos fatores que pesam para que esta inclusão não aconteça efetivamente é a formação dos professores, que por muitas vezes alegam não estarem preparados para atender a esse público, quando se deparam com ele.

Porém, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes Nacionais para Educação Especial para Educação Básica, estabelece dentre outros que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prover e prever na organização de suas classes comuns:

I – professores de salas comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades sugeridas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaborações com instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2001).

Fato é que o movimento pela inclusão escolar no Brasil, data do século passado, conforme apresentado anteriormente nos aspectos legais, porém, ainda hoje percebe-se que as diretrizes políticas não foram totalmente bem-sucedidas, pois existe a preocupação em “agre-

gar” o estudante com deficiência nas escolas, mas o preparo para seu atendimento fica em segundo plano.

Neste aspecto, percebe-se que o professor é sem dúvida, um canal de transformação da educação inclusiva no chão da escola, quando é realmente engajado para esta questão, pois,

[...] Se o professor não estiver profundamente convencido da utilidade e justiça de qualquer reforma educacional, ele poderá sempre usar a porta da sala para deixar a reforma no corredor. Também poderá fechar a porta para pôr em prática reformas que não estão oficializadas. (RODRIGUES, 2011, p. 91).

Assim como as diversas profissões, o professor precisa estar bem informado e conhecer sobre inúmeros assuntos relacionados à educação, além da área específica para qual se formou. Este conhecimento é que vai fazer a diferença no seu trabalho, inclusive, no que se refere ao atendimento de um público tão vasto e plural, ao “[...] trabalho com alunos com dificuldades num contexto de grupo, ensinar alunos com condições de deficiência, trabalhar com alunos com déficits de atenção etc.” (RODRIGUES, 2011, p. 45). Tal função anteriormente era de responsabilidade apenas dos professores de educação especial.

Mas, como se apropriar de tantos saberes, dadas as reais condições de trabalho nas quais os professores estão inseridos? Como obter informações sobre o ensino inclusivo e buscar alternativas de entendimento nesta vasta complexidade do ato ensinar e de aprender?

Rodrigues (2017, p. 35) afirma que para que haja avanços na educação é preciso investir na formação de professores, pois, para ele, essa formação é “[...] um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos”. Assim, o referido autor a classifica como “[...] uma ‘janela de oportunidade’ para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar mudanças na educação.” (RODRIGUES, 2017, p. 35).

Para Glat e Nogueira (2002),

[...] se a pretensão é garantir educação para todos, independente de suas especificidades, deve-se assegurar a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Não há dúvidas de que o aperfeiçoamento constante do professor trará resultados positivos em seu fazer pedagógico. Silva (1991) recomenda aos professores:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental

ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (SILVA, 1991, p. 3).

Desta forma, percebe-se que a formação continuada do professor, como o próprio nome sugere, “é contínua” e deve ser movida pelo desejo de ensinar e ensinar a todos os estudantes, independentemente de sua necessidade, para isso, conforme Rodrigues (2017, p.39), “[...] sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para todos os alunos”, isto é inclusão. Conhecer sobre as especificidades que os estudantes apresentam e saber trabalhar conforme sua necessidade é um desafio constante e um eterno aprendizado é “[...] uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas” (RODRIGUES, 2017, p. 39). Quando professores são preparados, eles tornam-se promotores no processo de ensino e aprendizado em um contexto equitativo e inclusivo para todos os estudantes.

1.5 O desenvolvimento da linguagem em crianças cegas

Quando se fala em linguagem, a primeira ideia que nos vem à mente é a linguagem oral (FRAIBERG, 1977). “*Sin embargo, el lenguaje es algo más que hablar o entender el habla de otros. Es una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación aceptado socialmente.*”¹ (FRAIBERG, 1977, p. 23). Hoff (2009) defende que o desenvolvimento da linguagem é análogo entre as crianças, isso influi que a capacidade humana seja universal, porém, “a taxa de desenvolvimento é muito variável, e depende tanto da quantidade e natureza das experiências linguísticas da criança quanto de suas capacidades de fazer uso dessas experiências.” (HOFF, 2009, p. 5).

Sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas, Nascimento e Cavalcante (2010) afirmam que:

A aquisição da linguagem em uma criança cega é de fundamental importância em seu processo de desenvolvimento, tanto nos aspectos cognitivos, como nos afetivos e sociais. Através da respectiva apropriação a criança poderá verbalizar sentimentos, estabelecendo, assim, vínculos com aqueles que lhe são próximos, bem como através de tal apropriação poderá expressar sentimentos e realizar os próprios desejos. (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2010, p. 235).

¹ “No entanto, a linguagem é mais do que falar e entender a fala dos outros. É uma representação interna da realidade construída por intermédio de um meio de comunicação social” (tradução nossa).

É importante, antes de aprofundarmos no assunto que se tenha uma visão geral sobre a deficiência visual. Segundo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), a deficiência visual é entendida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: cegueira – quando há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita; e baixa visão ou visão subnormal – caracterizada pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

Em 2018 foi apresentada a 11ª Revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-11), aos Estados Membros da OMS – Organização Mundial da Saúde. Este CID entrou em vigor em janeiro de 2022. Na revisão da escala de classificação, os valores de acuidade visual apresentados são os seguintes:

Para perda visual binocular e monocular, a medida deve ser realizada com ambos os olhos abertos e somente com o olho a ser pesquisado, respectivamente. Dessa forma, considera-se: ausência de deficiência visual (categorial 0), quando o valor é igual ou maior que 0,5; deficiência visual leve (categoria 1) quando o valor é igual ou maior a 0,3 e menor que 0,5; deficiência visual moderada (categoria 2) quando o valor é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,1; deficiência visual grave (categoria 3) quando o valor é menor que 0,1 e maior ou igual a 0,05; cegueira (categoria 4) quando o valor é menor que 0,05 e maior ou igual a 0,02; cegueira (categoria 5) quando o valor é menor que 0,02 e maior ou igual do que percepção de luz; cegueira (categoria 6) quando não apresenta percepção de luz. Se a extensão do campo visual for utilizada, uma pessoa com um campo visual menor do que 10° de raio ao redor do ponto central de fixação, no melhor olho, deve ser considerada com cegueira binocular. Para pesquisa da cegueira monocular, somente o olho afetado deverá ser pesquisado. (OMS, 2018).

Dessa forma, a OMS traz a importância de avaliar quais são os aspectos funcionais ligados à perda visual, ou seja, “passa a observar como a pessoa funciona com sua quantidade de visão. Com que independência e autonomia. Afinal, são reconhecidos os impactos cognitivos, motores e psicossociais da criança e do adulto com deficiência visual.” (FRANCO, 2020, p.1)”

Dadas as informações gerais sobre deficiência visual, voltemos ao assunto do desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas, sabendo-se que este processo não acontece de forma igual entre elas e as crianças videntes - as que enxergam (NASCIMETO; CAVALCANTE, 2009).

Da mesma forma, de acordo com Bruner (1983, *apud* MAGALHÃES, 2000, p. 106), “O desenvolvimento da linguagem tem sido visto dentro de uma perspectiva interacionista

como tendo suas origens nas interações comunicativas que se estabelecem precocemente entre o bebê e sua figura de apego.” Isto por que “as primeiras formas de comunicação não verbal entre a criança e o adulto possuem aspectos formais de ritmo, respeito de turnos, manutenção do contato visual, entre outros, tal como ocorrem nas conversações reais.” (MAGALHÃES, 2000, p. 106).

Durante todo o tempo,

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “línguas” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Sendo assim, a criança vidente tem em seu favor, aspectos visuais que contribuem significativamente para o desenvolvimento de sua linguagem. Fraiberg (1990) afirma que o sistema visual é muito importante para o desenvolvimento da comunicação e, quando o bebê é cego, as formas de se comunicar podem ser modificadas, pois ele tem vários comportamentos alternativos. Porém,

Embora o bebê cego tenha um bom número de comportamentos alternativos que possam transmitir sua comunicação, é possível que o adulto não consiga interpretá-los ou adaptá-los e, portanto, não possam orientar a comunicação. A cegueira condiciona o “diálogo” pré-verbal no processo de comunicação sobre o mundo externo. Lembremos que os padrões pré-verbais e proto-declarativo são incubados por gestos dêiticos que originalmente tem uma grande saturação dos componentes visuais. Claro, é difícil para o adulto interpretar substituir gestos para direcionar sua atenção para objetos e compartilhar com a criança cega seu interesse por eles (FRAIBERG, 1990, p. 23).

Os pais têm um importante papel no desenvolvimento global nas crianças cegas, e conseqüentemente, no processo de aquisição da linguagem. Para que ele ocorra de forma satisfatória, é preciso que haja conhecimento sobre o assunto, Magalhães (2000) afirma:

A administração da informação aos pais é um recurso precioso e deve ser o eixo do processo de intervenção. Estes devem ser informados das características e do padrão de desenvolvimento das crianças cegas, com um conhecimento preciso do que pode ser alcançado em todas as áreas. Deve-se fomentar a sensibilidade dos pais para interpretar adequadamente o comportamento dos filhos e orientar sobre comportamentos a serem adotados em situações cotidianas. A intervenção no ambiente doméstico pode ser a função interacional e talvez o aspecto mais importante a ser cuidado em programas de intervenção (MAGALHÃES, 2000, p. 114).

Assim,

A linguagem irá desenvolver-se com base na história de interações comunicativas entre a criança e seus pais. A capacidade de comunicação do bebê apoiar-se-á na sensibilidade dos pais para interpretar as condutas da criança, outorgar significado às suas reações e estabelecer ciclos de interação (protoconversações) com a mesma. A

construção de significados compartilhados e a capacidade de atenção conjunta formam a sustentação para o aparecimento da linguagem (MAGALHÃES, 2000, p. 114).

Vigotski (1997) já defendia a importância das interações sociais para o desenvolvimento do ser humano e, em se tratando da criança com deficiência, esta sua condição altera não só a forma como ela se relaciona com o mundo, mas também a forma das pessoas se relacionarem com ela. Assim, do ponto de vista Vigotskiano, esse desenvolvimento envolve o social e o individual, e que se deve levar em conta as particularidades em sua forma de aprender.

Magalhães (2000, p. 114), sugere uma série de procedimentos que poderão auxiliar no processo de intervenção para o desenvolvimento mais eficaz da linguagem em crianças cegas, dentre elas:

Os aspectos articulatórios da linguagem podem ser sensibilizados na criança através do contato da sua pele com os lábios dos pais, tanto quando estes estiverem falando, quanto em silêncio, a fim de que a criança identifique o estado de ausência de movimentos e a necessidade dos mesmos. Em combinação, deve-se estimular a exploração manual dos lábios e boca do adulto, enquanto este fala. É recomendado que os pais repitam os sons ou as primeiras palavras do filho na medida em que este as emite. [...] O uso apropriado da linguagem pode ser promovido através da nomeação, comentário ou descrição dos objetos, sons e atividades, na medida em que a criança as experimenta. Todas as descrições que estimulem o interesse da criança sobre os fenômenos de seu entorno são importantes. Estas descrições devem explorar o maior número de aspectos dos acontecimentos e não somente etiquetá-los. Devem ser oferecidas informações e descrições sobre aspectos físicos, formais e funcionais dos objetos. Os acontecimentos sociais devem ser igualmente identificados, tais como vozes, ações, e a presença das pessoas. O emprego de canções, rimas e contos pode ser um recurso importante para manter um contato "a distância" com a criança. O incremento da interação social deve ser fomentado através da participação em jogos e troca de papéis que desenvolvem as habilidades de respeito de turnos, emprego adequado de pronomes pessoais e pessoas verbais, e reduzem o emprego excessivo de imitações exatas. [...] (MAGALHÃES, 2000, p. 114).

Vigotski (2000) reitera a importância da interação dos aspectos internos e externos na aquisição da linguagem das crianças:

Aqui devemos aplicar o conceito de convergência: a conquista da linguagem pela criança só ocorre na interação permanente entre os rudimentos interiores, em que já existe atração pela linguagem, e as condições externas configuradas na linguagem das pessoas que rodeiam a criança, que dá a esses rudimentos o impulso à aplicação e material para sua realização. (VIGOTSKI, 2000, p.108).

Desta forma, percebe-se que ao nascer, a criança já está predisposta a aprender as diversas manifestações da linguagem e que a interação social é fundamental para o seu desenvolvimento. Por isso, faz-se referência nesta seção de “o desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas” e não nos estudantes cegos, pois antes de ir para a escola, as crianças já têm

toda a sua experiência de comunicação (seja ela mais avançada ou não). Cabe à escola promover um ambiente propício à socialização para que esse desenvolvimento seja eficaz, e, inevitavelmente contribua para um aprendizado mais acessível e significativo.

1.6 O ensino da língua inglesa para estudantes cegos

São muitas as razões pelas quais aprender uma língua estrangeira tornou-se importante para o ser humano, sejam elas econômicas, sociais, diplomáticas etc. e, a necessidade desse aprendizado, vem de longo tempo. Cestaro (2005) afirma que, os dados comprobatórios que se tem sobre o ensino de uma língua estrangeira, datam cerca do ano de 3000 a 2350 a.C, quando os acadianos conquistaram os sumérios. O aprendizado tinha como foco a promoção social, especialmente ligada à cultura e à religião do povo conquistado.

Face ao crescente uso da língua inglesa no cotidiano das pessoas, por meio das músicas, filmes, desenhos animados, internet, produtos de consumo em geral etc., essa ascensão tem demandado o aprendizado da língua em questão para sua aplicação prática e, embora na atualidade haja várias maneiras de se aprender Inglês, muitas pessoas só têm acesso a esse aprendizado nas escolas da rede regular de ensino.

E as crianças cegas, como tem sido a experiência de ensino da língua inglesa na escola regular? Que estratégias podem ser utilizadas para que essas crianças se desenvolvam e aprendam como os demais colegas de classe?

Percebe-se que esta é uma prática desafiadora para os professores que têm esse público em sala de aula, dadas as especificidades e necessidades de cada estudante. Porém, o conhecimento sobre a deficiência visual e a observância da educação inclusiva podem possibilitar uma quebra de paradigma, na qual evidencia-se que todos, videntes e não videntes são capazes de desenvolver suas habilidades e aprender, se a eles forem dadas condições adequadas, respeitando as suas necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Motta (2004), em sua tese de doutorado, constatou que:

Os professores de inglês, em geral, acham que os alunos cegos e com baixa visão precisam de um material didático especialmente preparado para eles, só aprendem ouvindo e falando e podem ter dificuldades de entendimento pela falta de observação de recursos visuais. Além disto eles temem não poder utilizar os mesmos procedimentos que usam com os alunos que enxergam, e o fato de terem que mudar os procedimentos que utilizam em sala de aula causam um certo desconforto e temor, o que traduz um desconhecimento e confirma, de uma certa forma, uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a participação plena na sociedade, e, nesse caso, em escolas de idiomas e em escolas regulares (MOTTA, 2004, p. 3).

Vigotski (1997, p. 112) também, afirma que é necessário considerar todas as possibilidades pelas quais a criança cega aprende, e que "[...] a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal [...]". Para Motta (2004), a experiência de ensinar inglês para estudantes cegos ou com baixa visão, trouxe-lhe muitas descobertas de como proceder em sala de aula,

[...] posso repetir nessa sala de aula, procedimentos que fazem parte da minha prática, entretanto, essa prática pode ser enriquecida e transformada, observando o modo como os alunos aprendem, e como eles próprios podem ser fontes de informação sobre como ensinar e aprender (MOTTA, 2004, p. 190).

A autora relata ainda que foi interessante observar a funcionalidade do “spelling” para os estudantes com deficiência visual e a facilidade e rapidez com que eles aprendem a soletrar palavras. “A soletração é uma forma usada por eles para “visualizar” a palavra. Uma vez que não podemos fazer uso do quadro para registrar como determinadas palavras são escritas, a soletração preenche, de certa forma, essa necessidade” (MOTTA, 2004, p. 191).

Em se tratando de ensinar estudantes cegos, é salutar considerar o cuidado na comunicação, para que o aprendizado seja de fato significativo para eles, pois,

A atitude dos professores é muito importante e decisiva para uma comunicação efetiva e motivadora da aprendizagem. Neste sentido, salientamos o cuidado de nomear, denominar, explicar e descrever, de forma precisa e objetiva, as cenas, imagens e situações que dependem da visualização. Os registros e anotações no quadro negro e outras referências em termos de localização espacial devem ser falados e não apontados com gestos e expressões do tipo aqui, lá, ali, que devem ser substituídas por direita, esquerda, tendo como referência a posição do aluno. Por outro lado, não se deve usar de forma inadequada o verbo ouvir em lugar de ver, olhar, enxergar para que a comunicação seja coerente, espontânea e significativa. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 35).

Biagini (2018), descreve sua experiência de trabalho com a língua inglesa em uma sala de aula inclusiva, na qual dentre várias especificidades, havia um estudante cego. Após tentar, sem grande sucesso buscar recursos que a auxiliassem em sua prática pedagógica, decidiu ela mesma, por meio de estudos e pesquisas, buscar subsídios teórico-práticos que contribuíssem com a produção de ferramentas capazes de atingir seu objetivo. Segundo a autora, sua ação foi sustentada pela seguinte afirmação “Muitas vezes devemos criar uma ferramenta especificamente projetada para criar o que desejamos produzir.”² (HOLZMAN; NEWMAN, 1993, p. 35). Assim, Biagini optou por uma Unidade Didática, que, de acordo com sua afirmação é fruto

² No original: “Often we must create a tool which is specifically designed to create what we ultimately wish to produce.” (HOLZMAN; NEWMAN, 1993, p. 35).

“[...] da necessidade de ter um conjunto de atividades que propiciassem um ensino contextualizado para a faixa etária escolhida” (BIAGINI, 2018, p. 29).

Quanto aos materiais didáticos de língua estrangeira, de modo geral, a autora chega à seguinte constatação:

Um dos principais problemas que percebi fazendo uma análise de tal material e que é visto na maioria dos materiais de ensino de línguas estrangeiras comerciais, é o fato de serem muito visuais, favorecerem o sentido da visão em suas tarefas, dificultando o ensino para pessoas cegas e/ou baixa visão (BIAGINI, 2018, p. 29).

Neste sentido, foi que Biagini (2018) elaborou a referida unidade didática, que teve como objetivo diminuir as dificuldades para ensino do estudante cego nas aulas de Inglês. A autora aplicou várias atividades, de cunho lúdico para reforçar e favorecer os demais sentidos. Para tal, baseou seu trabalho no livro literário infanto-juvenil, *The Giving Tree*, de Shel Silverstein e, considerou 7 princípios fundamentais para o processo de inclusão do estudante com DV: 1. “Princípio da Multissensorialidade: o ensino deve valer-se de recursos que permitam a todos os alunos lançarem mão de múltiplos sentidos para chegar à compreensão e uso da língua inglesa.” (BIAGINI, 2018, p. 30) 2. “Princípio da Ludicidade: as atividades lúdicas que envolvem mobilidade física favorecem a sala de inclusão, bem como o brincar com a língua alvo.” (BIAGINI, 2018, p. 31) 3. “Princípio da Multimodalidade: utilizar-se de recursos variados que possibilitem a compreensão da língua inglesa por meio de múltiplas linguagens.” (BIAGINI, 2018, p. 32) 4. “Princípio da Colaboração: as atividades devem possibilitar o trabalho em conjunto e a troca de conhecimentos entre o grupo de alunos, favorecendo a inclusão.” (BIAGINI, 2018, p. 33) 5. “Princípio da Interação: o ensino deve possibilitar a comunicação entre o grupo por meio da linguagem, ampliando as interações do sujeito da inclusão.” (BIAGINI, 2018, p. 33) 6. “Princípio do Uso Contextualizado da Língua: Atividades devem propiciar o uso da linguagem dentro de um contexto significativo para o grupo da sala de inclusão.” (BIAGINI, 2018, p. 34) 7. “Princípio do *Translanguaging*: os alunos podem lançar mão da língua alvo e da língua adicional para construir sentidos”. (BIAGINE, 2018, p. 34).

Percebe-se que só há inclusão escolar quando há engajamento da escola, sobretudo dos professores, na aplicabilidade de metodologias capazes de transformar o ensino nas salas de aula, aqui especificamente dando ênfase nas aulas de língua inglesa. Há de se considerar que todos os estudantes têm direito de aprender, e que a legislação não deve ser incompatível com ações pedagógicas, no chão da escola. Nessa perspectiva e diante do exposto até aqui, destaca-se a afirmação de Sanches e Teodoro (2006),

Os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno, não é uma parte do todo, faz parte do todo. (SANCHES; TEODORO, 2006, p.71).

A partir dos 7 princípios fundamentais para o processo de inclusão do estudante com DV, percebe-se a importância de planejar atividades contextualizadas para que o ensino e aprendizagem de língua inglesa tenha mais significado. Os recursos didáticos são essenciais neste processo, mas não basta apenas lançar mão de variados recursos sem que estes sejam adaptados de acordo com a necessidade deste estudante. Nesse sentido, a adaptação de materiais é uma via prática e eficaz que permite acesso às mesmas informações que um estudante vidente tem. E é sobre esse assunto que trataremos a seguir.

1.7 A adaptação de material didático para estudantes com deficiência visual: cegueira

Os recursos didáticos há muito têm sido utilizados pelos professores como forma de enriquecer as aulas e tornar o aprendizado mais eficiente e significativo. Segundo Souza (2007, p. 11), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Em se tratando de estudantes com DV, qual seria a importância desses recursos para o seu aprendizado? A adaptação de material didático é uma prática essencial neste processo? Que lugar a Tecnologia Assistiva tem ao longo de todo o processo de escolarização de estudantes cegos?

Reily (2004) discorre sobre a importância de recursos educacionais especiais para estudantes cegos: “Sem recursos especiais, alunos com cegueira terão bastante dificuldade de acompanhar a matéria nas primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como a partir da 5ª série, quando as exigências começam a aumentar” (REILY, 2004, p. 60).

Medeiros E Pereira (2019) afirmam:

A utilização de recursos didáticos e da Tecnologia Assistiva é de suma importância e indispensáveis para o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual, visto que, estes proporcionam uma aproximação do aluno com os conteúdos estudados, atuam como facilitadores da aprendizagem e possibilitam a autonomia e independência destes sujeitos (MEDEIROS; PEREIRA, 2019, p. 1).

Por Tecnologia Assistiva (TA) entende-se, segundo o extinto Comitê de Ajudas Técnicas – CAT:

Tecnologia Assistiva 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 (CAT, 2007).

Para Bersch e Tonolli (2006, p.92) “a aplicação da Tecnologia Assistiva na Educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento”.

Por recursos didáticos, Sá, Campos e Silva (2007) definem:

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem... (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27).

As mesmas autoras (2007, p. 27) orientam que “a confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização.” Destacam ainda que fidedignidade às representações originais, que se tornam atraentes à visão e agradáveis ao tato são aspectos muito importantes. Adequar esses recursos de acordo com a faixa etária, atentando-se para dimensões e tamanho são também critérios importantes a serem observados: “Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27).

Sobre a predominância de recursos visuais, as autoras advertem:

A predominância de recursos didáticos eminentemente visuais ocasiona uma visão fragmentada da realidade e desvia o foco de interesse e de motivação dos alunos cegos e com baixa visão. Os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 26).

É fato que, para a evolução dos estudantes cegos em sala de aula, um dos meios de se obter êxito, é a adaptação de materiais, pois segundo Nunes et al, (2010),

O aluno cego, em sua vida escolar, necessita de materiais adequados ao conhecimento tátil sinestésico, auditivo, olfativo - em especial materiais gráficos táteis e o Braille. Adequações de materiais têm o objetivo de garantir o acesso às mesmas informações que as outras crianças têm para que a criança cega não esteja em desvantagem em relação a seus pares... (NUNES *et al*, 2010, p. 60)

E, para completar, é preciso que educadores se lembrem, “Nem tudo que é visto pelos olhos está ao alcance das mãos devido ao tamanho original dos objetos, à distância, à localização e à impossibilidade de tocar.” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 32). As autoras afirmam que o uso de maquetes e de modelos é uma boa alternativa de superar as dificuldades que estudantes cegos e com baixa visão têm, com relação às noções de conceitos.

Diante do exposto, este trabalho, com base no objetivo principal, já exposto na introdução, apresenta a construção e aplicação de materiais didáticos adaptados e/ou concretos, destinados ao aprendizado da língua inglesa para estudantes cegos em fase inicial de escolarização, visando perceber sua aplicabilidade, eficácia e, ainda, servir como sugestão de atividades para professores que convivem com estudantes cegos em suas salas de aula. Segundo Pais 2006, o uso de materiais concretos possibilita aos estudantes, estabelecer relações entre as situações em que podem manipular esses materiais e abstrair deles, esses conceitos. Além de que, ao fazer uso dos materiais concretos, as aulas tornam-se mais dinâmicas e o pensamento abstrato é ampliado, e dá a possibilidade de os estudantes construírem diferentes níveis de elaboração do conceito.

Para os estudantes com deficiência visual, em especial, para os cegos, este recurso é bastante útil na formação dos conceitos; Kaleff e Rosa (2016, p. 32) afirmam que, “[...] o aluno com deficiência visual, manipula (enxerga com as mãos) esse conceito modelado e obtém uma imagem mental advinda da percepção tátil”. Desta forma, ao manipular um material concreto, eles poderão ter um entendimento mais acessível, já que a imagem do visual é obtida por meio da percepção tátil. Sobre a aplicabilidade de atividades utilizando materiais concretos, Luciano (2017) afirma:

Assim, entende-se que as atividades com materiais concretos sejam essenciais para a constituição de um ensino-aprendizagem significativo e atraente, pois esses materiais auxiliam os alunos na construção do conhecimento processual. (LUCIANO, 2017, p. 2)

O uso de materiais concretos no contexto educacional, sem dúvida, é um recurso muito válido, tanto para estudantes cegos, quanto para os videntes, porém, o enfoque dado neste estudo, remete-nos ao contexto significativo, em que o conhecer se dá, principalmente pela oportunidade de tocar, de explorar os objetos que lhes forem apresentados, a fim de desenvolverem as atividades propostas.

Ao longo da pesquisa senti a necessidade de, junto a essas sugestões de atividades trazer também orientações embasadas na teoria da área de deficiência visual para que, junto à

aplicação prática, os professores possam avaliar as propostas e se julgarem válidas à sua realidade, aliar teoria e prática em um processo contínuo de construção do saber. Essas sugestões encontram-se na seção, Produto Educacional, apresentadas no capítulo 4 e serão também disponibilizadas no formato *e-book*.

2 Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativa, fundamentada na concepção da pesquisa-ação, visto que, segundo Minayo (2009), nesta modalidade, pesquisadores e participantes podem dialogar em todas as suas fases, quais sejam, análises ou processos. Essa abordagem possibilita também que os sujeitos envolvidos construam seus próprios fenômenos educativos, numa interação subjetiva de sentidos e significados dos aspectos educacionais.

Na pesquisa qualitativa, para Minayo (2000), o fator principal que se deve observar é o compreender, e na concepção da autora,

Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. [...] Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. (MINAYO, 2012, p. 623).

Nessa perspectiva é que partimos para a pesquisa-ação, dando ênfase ao trabalho de campo, propriamente dito, que, segundo Lévi-Strauss (1950, p. 220), *apud* Minayo (2012), “[...] é mãe e nutriz de toda dúvida [...]”. O trabalho de campo é um solo profícuo de pesquisa, capaz de tornar mais vasta a nossa compreensão daquilo que já julgávamos conhecer e de principalmente, saciar nossa sede de conhecimento, acerca do assunto a ser pesquisado, quando ainda buscamos por respostas.

Na pesquisa-ação o pesquisador está em constante interação com os demais sujeitos e instituições envolvidos, para melhorar o fazer pedagógico. Segundo Cazzolato (2008, p. 84), “[...] o maior objetivo dessa pesquisa é proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimento que traga melhorias e soluções para toda a organização.”

Nessa perspectiva, Tripp (2005, p. 445) afirma que a pesquisa-ação educacional é, de modo geral, “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

Desta forma, por meio da pesquisa-ação foi possível fazer uma análise sobre o desenvolvimento integral das crianças cegas que foram observadas, para maior compreensão de sua individualidade e de suas necessidades, a fim de poder contribuir de forma participativa no

processo de introdução da língua inglesa nos anos iniciais de sua escolarização. Assim, buscou-se, por meio da interação, da audiodescrição e da aplicação de materiais adaptados, minimizar as barreiras encontradas de forma dupla quanto ao ensino da língua para esse público: primeiro, por não ser a língua materna; segundo, por apresentar uma necessidade educacional especial que requer adaptações diversas e cooperação de todos os envolvidos, conforme escreveu o sociólogo Michel Thiollent (2008):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2008, p.14).

Assim, percebe-se que a ação participativa de todos os envolvidos, pesquisador e participantes, é um ponto muito importante para que o processo de pesquisa vá além do levantamento de dados.

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, um órgão da Secretaria de Estado da Educação, situado à Rua 134, nº 235, Setor Oeste – Goiânia GO. O CAP GO é uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, o qual mantém convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Convênio Nº. 015/2021) a fim de abranger o maior número possível de escolas que tenham em sua rede, estudantes com DV.

É uma Instituição voltada para o atendimento às pessoas com deficiência visual, sejam elas, estudantes ou não, mas com o objetivo precípuo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e a produção de materiais adaptados aos estudantes, a fim de garantir os serviços indispensáveis para a inclusão social e o efetivo exercício da cidadania.

O Centro oferece atendimento gratuito e de qualidade às pessoas DVs e às suas famílias, nos campos da: habilitação/reabilitação e apoio à empregabilidade; suplementação didático-pedagógica; suporte à rede de ensino; produção e adaptação de materiais em sistemas de escrita e leitura acessíveis; suporte à acessibilidade/ajudas técnicas e capacitação de professores.

Ele possui três unidades que desenvolvem os seguintes projetos:

Unidade de Reabilitação: Psicologia Institucional; Intervenção Precoce; Reabilitação visual; OM - Orientação e Mobilidade; AVAS - Atividade da Vida Autônoma e Social.

Unidade de Produção de Materiais Acessíveis que dispõe de impressoras Braille e produz materiais pedagógicos adaptados para estudantes matriculados na Rede Regular de Ensino, quer sejam em Braille, ampliados ou digitalizados.

Unidade de Apoio Pedagógico, como pré-braille; alfabetização no Sistema Braille e Soroban; oficinas de dança, robótica, musicalização, informática, preparatório para Enem etc.

2.2 Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa, 17 voluntários, sendo 10 crianças e adolescentes cegos, estudantes de 1ª e segunda fases do Ensino Fundamental; 03 professores de Inglês de crianças e adolescentes cegos de 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental e 04 adultos cegos com formação superior.

A escolha desta classe de participantes se deu mediante minha motivação primeira em aprofundar meus estudos neste tema, quando ouvi estudantes cegos, de 6º e 7º anos do E.F., conversarem informalmente na hora do lanche, no CAP GO (onde atuo como professora de Inglês para crianças cegas em fase inicial de escolarização), sobre suas dificuldades nas aulas de língua inglesa. Suas interlocuções sucediam nestes termos:

_ “Como você está indo, agora que chegou no fundamental 2?”

_ “Estou indo bem, me adaptando ainda, as matérias são até ‘de boa’, mas o tal Inglês, aquele não entra na minha cabeça!”

_ “Ah, essa também é minha pedra no sapato! Nem gosto de falar, mas meu professor dá aula como se todo mundo na sala lá enxergasse!”

_ “A minha professora também! Sei que é complicado pra os professores, com aquele tanto de alunos, mas eu fico muito perdida. Primeiro, é uma língua estrangeira, nunca tinha estudado antes, segundo, não tenho professor de apoio, a sala é muito barulhenta, a professora fala, eu não entendo. Quem me ajuda é minha colega de classe, coitada, ela mal sabe pra ela, acho que nem pronuncia as palavras corretamente e eu reproduzo errado também! Ela dita pra mim e eu escrevo na minha máquina, depois não tem nem como corrigir, pois ela não sabe Braille.”

[...]

_ “Pois então! É muito complicado! Penso se a gente tivesse tido contato com o inglês lá no fundamental I, talvez a gente não tivesse tanta dificuldade agora. Tudo é muito visual e nós nem temos audiodescrição pra saber nos orientar!”

_ “É verdade, esse tal Inglês é uma pedra no meu sapato. Aff, tenho pavor!”

Esse fato me fez refletir sobre a escolha de um trabalho voltado para a pesquisa com estudantes cegos no início de sua escolarização. As informações que melhor sustentariam esta pesquisa seriam obtidas por meio das pessoas que realmente vivenciam tal situação, sendo, os estudantes cegos de 1ª e 2ª fases por serem os sujeitos ativos da questão apresentada, os professores de Inglês de estudantes cegos, por serem os mediadores do processo de ensino e aprendizagem destes estudantes e, adultos cegos com curso superior, por poderem atestar, mediante longa jornada de estudos, como se deu o aprendizado (ou não) de inglês ao longo de sua vida acadêmica.

Para critérios de inclusão, os participantes desta pesquisa foram estudantes cegos, de escolas públicas e privadas que recebem atendimento no CAP e que estavam matriculados nas 1ª e 2ª fases do E.F. da rede regular de ensino; professores de língua inglesa, de 1ª e 2ª fases do ensino fundamental que tinham alunos cegos matriculados em sua sala de aula e adultos cegos que possuíam nível superior com os quais me relaciono profissional e academicamente.

Para critérios de exclusão, não participaram desta pesquisa, estudantes cegos que recebem atendimento no CAP e que não estavam matriculados nas 1ª e 2ª fases do E.F. da rede regular de ensino; professores de língua inglesa, de 1ª e 2ª fases do ensino fundamental que não tinham alunos cegos matriculados em sua sala de aula e adultos cegos que não possuíam nível superior.

Todos os participantes tiveram suas identidades resguardadas e para fazer menção às crianças e adolescentes cegos, aqui me referi a eles usando pseudônimos. Para as meninas, os pseudônimos foram, Nina; Lia; Rita; Olga e Sara. Para os meninos, José; Théó; Isaac; Luca e Bruno.

Para os professores de Inglês dos estudantes cegos, usei as iniciais de seus nomes: JB; AA e RS e para os adultos cegos, com curso superior, também utilizei pseudônimos: Ian, Mara, Ana e Silvia. (Infelizmente, não obtive o número pretendido de participantes como descrito no projeto, pois alguns voluntários, justificando tempo escasso, não entregaram suas documentações a tempo de concluirmos esta pesquisa).

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados e estratégias utilizados para esta pesquisa foram:

- Entrevista para os estudantes cegos de 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental;
- Questionários para os professores de inglês de estudantes cegos;
- Relatos de vida dos adultos cegos com curso superior;
- Atividades de língua inglesa adaptadas e aplicadas na oficina de Inglês;
- Observação-participante (com aplicação prática) da oficina de Inglês destinada aos estudantes cegos na fase inicial de escolarização.

2.4 Procedimentos para coleta de dados

Esta pesquisa foi dividida em três partes: na primeira, foram aplicados os instrumentos destinados a cada grupo de participantes (entrevistas para os estudantes, questionários para os professores), a fim de averiguar como se dá a educação linguística de Inglês para estudantes cegos e, relatos de vida para os adultos cegos com curso superior, para constatar os resultados obtidos de anos de estudo da língua no ensino regular. Na segunda parte, foram aplicadas atividades adaptadas para estudantes cegos em fase inicial de escolarização, a fim de saber se elas podem servir de modelo (sugestão) para os professores que atuam com este público na rede regular de ensino e, na terceira parte, foi elaborado um *e-book*, com os conceitos e fundamentos da deficiência visual, contextualização do perfil dos estudantes cegos, informações básicas aos professores sobre os procedimentos recomendáveis ao ensino de estudantes com deficiência visual e com sugestões de atividades de Inglês adaptadas para se trabalhar em sala de aula nos anos iniciais.

A coleta de dados se deu de agosto a outubro 2022, e, para realizá-la, um dos procedimentos teve de ser replanejado. Em meio a um processo de transição do período pandêmico, gerado pelo SARS-CoV-2, vírus causador da Covid 19, as entrevistas com os estudantes, que seriam gravadas via *Google Meet* passaram a ser gravadas presencialmente, visto que esses estudantes já estavam de volta aos atendimentos presenciais no CAP GO. Os questionários dos professores foram enviados via e-mail, conforme planejado, bem como a proposta dos relatos de vida das pessoas cegas adultas.

O aplicativo *WhatsApp* também foi um canal muito utilizado para otimizar a comunicação, esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e receber materiais dos participantes.

Na entrevista com os estudantes cegos procurei conhecer um pouco da realidade acadêmica deles: em relação ao estudo da língua inglesa, para os estudantes de 1ª fase, busquei averiguar, dentre outras questões, quais as expectativas que eles tinham de estudar uma língua estrangeira na segunda fase do fundamental; se participavam da oficina de Inglês oferecida pelo CAP GO e se achavam que essa oficina poderia ser útil no futuro, se gostam da disciplina etc.

Para os estudantes da 2ª fase, busquei investigar, dentre outros se a disciplina de Inglês era uma de suas preferidas, se tinham facilidade para aprender a disciplina, quais os desafios e/ou dificuldades consideravam quanto ao ensino e aprendizado da língua inglesa para a pessoa cega em sala de aula, se o/a professor(a) de Inglês está atento às suas necessidades educacionais especiais, e se acreditavam que se tivessem estudado inglês na 1ª fase do fundamental as dificuldades poderiam ser menores etc.

Para os professores de Inglês de estudantes cegos, busquei conhecer se já haviam feito alguma especialização ou cursos de formação na área da deficiência visual; se consideravam um desafio trabalhar com estudantes cegos; como conduziam as aulas de língua inglesa de forma a incluir os estudantes com DV, a fim de evitar a fragilização ou a superproteção e combater atitudes discriminatórias; se concordavam que o ensino da língua em fase inicial de escolarização poderia minimizar possíveis dificuldades no aprendizado desses estudantes etc.

Em relação aos adultos cegos com formação superior, procurei conhecer sua realidade quanto ao ensino e aprendizado da língua inglesa ao longo de toda sua vida estudantil; quais ou se encontraram barreiras ao longo dessa trajetória; como se deu esse aprendizado ou se houve lacunas, devido à forma de como as aulas de inglês foram conduzidas em uma sala de aula da rede regular de ensino etc.

Todos os arquivos dos instrumentos de coleta de dados encontram-se no apêndice, nomeados, pela ordem, de APÊNDICE A, B, C, D, E, F e G, sucessivamente.

Quanto à pesquisa-ação, o processo se deu em dois momentos diferentes: primeiro, durante o contato com as pessoas participantes, por meio das entrevistas dos estudantes, relatos de vida dos adultos cegos adultos e dos questionários destinados aos professores de Inglês de estudantes cegos; segundo quando busquei analisar a minha prática, a minha própria experiência na oficina de Inglês, no turno matutino, destinada aos pequenos, que estão em fase inicial de escolarização. Os dois momentos foram muito importantes e enriquecedores para este trabalho e confirmou o que Minayo (2012) já afirmava:

Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações. É muito gratificante quando ele consegue tecer uma história ou uma narrativa coletiva, da qual ressaltam vivências e experiências com suas riquezas e contradições (MINAYO, 2012, p. 623).

Quanto as atividades adaptadas para aplicação nas oficinas de inglês, elas se basearam principalmente no uso de materiais concretos, como: miniaturas, blocos lógicos, figuras em alto relevo, colagem, bonecos, letras e numerais em EVA (para que os estudantes cegos percebessem como são seus formatos em tinta) e, para os que já estavam alfabetizados, alguns vocabulários impressos em Braille, a fim de irem se familiarizando com a grafia em inglês, já que as entrevistas com estudantes cegos revelaram que a maior dificuldade quanto à disciplina era a escrita.

2.5 Procedimentos para análise dos dados

Os procedimentos para análise dos dados foram estruturados a partir da análise de conteúdos, que, para Chizzotti (2006, p. 98), seu objetivo “[...] é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Minayo (1992), orienta seguir três passos para operacionalização da proposta:

- (a) Ordenação dos dados: Neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante.
- (b) Classificação dos Dados: Nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. [...]
- (c) Análise final: Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais. (MINAYO 1992, p. 78).

Para analisar os dados coletados nesta pesquisa, subdividi-os em quatro categorias: 1ª) perfil dos participantes; 2ª) percepção das particularidades dos entrevistados (em relação à língua inglesa); 3ª) análise das atividades adaptadas aplicadas aos estudantes nas oficinas de Inglês e 4ª) relação ensino e aprendizado da língua inglesa, com os estudantes participantes das oficinas.

Na primeira categoria apresentei os participantes da pesquisa. Na segunda categoria foram abordadas as percepções que cada um deles tinha em relação ao ensino e ao estudo da língua inglesa (estudantes, e professores e adultos com ensino superior); na terceira, avaliei

minha perspectiva sobre a aplicabilidade de atividades adaptadas de inglês, para crianças cegas em início de escolarização, e na quarta categoria, avaliação dos objetivos pretendidos e alcançados ao longo da oficina.

Por fim, durante o processo metodológico desta pesquisa, busquei estabelecer articulação entre os dados e os referenciais teóricos, com base nos estudos de Minayo (1992), para seguir com procedimentos da análise de dados, a fim de dar maior sustentação a eles e ter um olhar mais apurado e crítico frente às considerações dos entrevistados e demais informações obtidas na pesquisa de campo, conforme exposto no capítulo a seguir.

3 Análise de dados

3.1 Perfil dos participantes

Os participantes selecionados para esta pesquisa subdividiram-se em três categorias: os estudantes cegos de primeira e segunda fases do Ensino Fundamental; professores de Inglês que atuam com estudantes cegos nas escolas regulares e adultos cegos com curso superior.

Dentre os estudantes participantes, 04 são do sexo feminino e 06, masculino e, conforme dito no capítulo anterior, terão suas identidades resguardadas e doravante me referirei a elas pelos pseudônimos: Nina; Lia; Olga e Sara. Para eles: José; Théo; Isaac; Luca; Bruno e Miguel. Suas idades variam entre 09 a 14 anos, sendo 1 estudante de nove anos; 04 estudantes de dez anos; 01 de doze; 03 de treze anos e 02 de catorze anos.

Todos são cegos, 04 têm cegueira congênita³ e 06, afirmam ter cegueira adquirida⁴. 09 estudam em escola pública e apenas 01 em escola privada. 06 residem em Goiânia, 02 em Anápolis; 01 em Guaporé e 01 em Trindade. Todos recebem atendimento no CAP e nenhum deles possui comorbidade.

Não consegui atingir o número pretendido de professores de língua inglesa nesta pesquisa, que era no total de 06. Desse número, apenas 03 responderam ao questionário. São três profissionais do sexo feminino, as quais farei referência pelas iniciais de seus nomes: AA; RS e JB. Todas são formadas em Letras (Português-Inglês); uma delas possui também licenciatura e mestrado em História. A professora AA tem 23 anos de profissão, já fez um curso na área de deficiência visual, conhece o Braille, mas afirma estar desatualizada por não praticar; a professora RS tem 25 anos de profissão, nunca fez cursos na área de deficiência visual e não conhece o sistema de transcrição em Braille; a professora JB atua profissionalmente há 2 anos, não possui nenhum curso na área de deficiência visual e também não conhece o sistema de transcrição em Braille. Todas elas são servidoras da rede pública de ensino.

Dos adultos cegos com formação superior, 04 pessoas contribuíram com o relato de vida. Um deles, do sexo masculino e três do sexo feminino, os quais aqui são chamados pelos pseudônimos: Ian, Mara, Ana e Silvia. Ian tem 50 anos, é funcionário público estadual (pro-

³ Cegueira congênita: manifestada do nascimento até os cinco anos de idade.

⁴ Cegueira adquirida: perda da visão ao longo da vida.

fessor de Braille) e é formado em Pedagogia; Mara tem 27 anos, é bacharel em Direito e trabalha em um escritório particular de advocacia; Ana tem 28 anos, é mestre em Educação e trabalha como professora de apoio de um estudante cego em uma escola particular de Goiânia; Sílvia tem 64 anos, é funcionária pública (professora de Português e Braille e atua nos cursos de formação continuada para professores na área de DV, é doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília – UNB).

3.2 Percepções dos participantes da pesquisa

Apresento nas subseções a seguir, as percepções que os participantes desta pesquisa têm, com relação ao ensino e aprendizado da língua inglesa para estudantes cegos, sob diferentes óticas: primeira, pela ótica dos estudantes cegos, que vivem a experiência de estudar inglês nas escolas regulares (os da segunda fase do EF) ou dos que ainda aguardam esta fase, mas que participam da oficina de Inglês oferecida pelo CAP (primeira fase do EF) ; segunda, pela ótica das professoras de Inglês de estudantes cegos, que narram suas experiências em sala de aula, ao trabalhar com este público; terceira, em que faço uma relação do ensino e aprendizado da língua sob as percepções desses dois agentes: professores/estudantes, e quarta ótica, a percepção dos adultos cegos com formação superior, cujas experiências de aprendizado do Inglês, perpassam todas as fases de ensino.

3.2.1 Percepções dos estudantes cegos em relação ao aprendizado da língua inglesa

A língua inglesa, por sua popularidade, é considerada uma língua universal. Essa popularidade nos aspectos culturais está presente nos filmes, desenhos e séries, jogos, músicas, produtos de consumo em geral e, principalmente na internet, que nos permite transpor as barreiras geográficas para além dos limites nacionais. Como já dito no início deste trabalho, para a aplicação prática da língua inglesa é preciso certo conhecimento e, uma das formas de se conhecer a língua em questão, é por meio do ensino regular, visto que, apesar de estarmos em pleno século XXI, muitas pessoas ainda não têm acesso às mídias digitais (pelas quais é possível o aprendizado informal) ou às escolas particulares especializadas na área.

O sistema educacional brasileiro tem muito de suas diretrizes preconizadas à LDB - Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que em seu art. 22 vislumbra uma meta de promoção dos estudantes por meio da educação básica: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades de-

envolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p.18).

Esse desenvolvimento se dá em todas as áreas do conhecimento, porém, percebe-se que a língua estrangeira nas escolas públicas da rede regular de ensino tem sua inserção no currículo mais tardiamente, de acordo com Plano Nacional de Educação, respaldado pela LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (BRASIL, 1996, p.19).

Dessa forma, percebe-se que o contato com a língua inglesa para as crianças das escolas públicas, cujas famílias não têm condições de oferecer um curso particular na área, vai acontecendo de maneira informal até que elas cheguem à segunda fase do Ensino Fundamental, 6º ano. Este fato, muitas vezes pode causar nos estudantes, alguns aspectos negativos, como insegurança quanto ao aprendizado por se tratar de uma língua estrangeira, resistência com o novo e até mesmo dificuldades, visto que a assimilação de uma segunda língua com maior naturalidade, pode se dar a partir dos primeiros anos de vida. Conforme Rocha (2007, p. 276) em seus estudos: “[...] a língua (estrangeira) é mais bem aprendida durante os anos iniciais da infância, sendo que, após um período de aproximadamente doze anos, todos nós teríamos dificuldades no que concerne à aprendizagem de uma nova língua”.

Rocha (2007, p. 275-276) afirma que a opinião de que as línguas estrangeiras são aprendidas com mais facilidade pelas crianças do que pelos adultos parece estar em consonância, dentre outros, com os teóricos Brewster, Ellis e Girard (2002) e que Brown (2001, p. 86), alega ser um pensamento comum conceituar a criança como "um aprendiz que necessita despender menor esforço" que um adulto, frente à aprendizagem de línguas e, que a hipótese principal para esta afirmação é a suposição de que aos adolescentes é praticamente improvável adquirirem a pronúncia nativa de uma língua estrangeira.

Brewster, Ellis e Girard (2002, p. 21), destacam que a aprendizagem de línguas quando criança não pode ser considerada vantajosa se feita isoladamente. Neste sentido, Rocha (2007), acrescenta a esta afirmação: “Devemos manter em mente que muitos outros fatores,

dentre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE.” (ROCHA, 2007, p. 276). Prosseguindo sobre a ênfase dada aos resultados do processo de aprendizado de línguas por crianças, Moon (2001), McKay (2006) e Scaramucci (2000), *apud* Rocha (2007), unanimemente afirmam que diversos são os fatores a se considerar neste aspecto, dentre eles, o tempo em que as crianças têm de contato com a língua-alvo, as metodologias utilizadas nas aulas, a adequação ao contexto, bem como a proficiência e habilidades do professor que está trabalhando com elas (fatores que serão discutidos com mais profundidade na próxima seção).

Diante das diversas condições que podem ou não contribuir para o aprendizado da língua inglesa por crianças, concentro-me agora nas crianças cegas, estudantes dos anos iniciais de escolarização, público-alvo de minha pesquisa. Muito já se falou sobre a capacidade de aprendizado dos estudantes cegos, que é tanta quanto a de um estudante vidente, porém, há maneiras diferenciadas capazes de alcançar melhores resultados, quando de fato, o professor está atento às suas necessidades educacionais especiais. Estar em contato com esses estudantes me fez perceber uma “provável lacuna” existente no aprendizado de Inglês na escola regular, motivo pelo qual me senti impelida a pesquisar sobre o assunto, já que estava diante de estudantes de segunda fase do fundamental, se lamentando sobre o quão angustiante era para eles, aprender essa disciplina, visto que a limitação de acesso aos conteúdos se dá, principalmente devido às informações visuais existentes na forma com que os professores ministram suas aulas.

Ao longo do processo de entrevistas dos 10 estudantes do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa, (05 da primeira fase e 05 da segunda fase), pude perceber que as suas considerações em relação ao aprendizado da língua inglesa muito se assemelham em diversos aspectos. Um dos pontos relevantes na avaliação das asserções desses estudantes é justamente se consideravam o ensino de Inglês nos anos iniciais de escolarização importante para eles. Todos foram unânimes em dizer que sim, alguns relatos me chamaram mais a atenção, como os de Olga e Miguel, ambos estudantes de segunda fase do E.F.:

Sim, porque quando você aprende uma coisa desde novo, desde pequeno, isso vai e..., fica no seu cérebro de uma forma ou de outra, então, sabendo pouco já facilitaria muito. Por exemplo, o alfabeto. Quando entrei na segunda fase não sabia nada e aí já entrou com o verbo ‘To Be’, [risos]. O famoso, temido e odiado verbo To Be. (OLGA, 2021).

Ah, eu acredito que sim, porque é uma coisa que você vai chegar, por exemplo, no 6º ano, a professora já querendo passar uns conteúdos lá e tal e ‘primeiro’, não se atentar para a minha deficiência, ‘segundo’ que é muito complicado. Se eu fosse acompanhar desde a primeira série, já tinha costume da língua inglesa, já tinha no-

ção, mais afinidade. Às vezes a professora pergunta se eu estou entendendo e diz que vai tirar umas fotos e mandar pra⁵ mim, eu falo: ‘Professora, eu acho meio difícil eu ver uma foto, não é mesmo?’ Ou seja, né, não dá muito certo! (MIGUEL, 2021).

Bruno, estudante de primeira fase afirmou o seguinte sobre estudar inglês desde os primeiros anos: “Sim, acho importante porque é mais tempo de estudo e também na fase que a gente é mais criança, tem um pouco mais de facilidade para aprender as coisas.” (BRUNO, 2021).

Tais asserções nos remetem às dos teóricos citados anteriormente, porém, é claro, de uma forma bem empírica, marcada pela sutileza e realidade de quem vive a situação: o conhecimento prévio da disciplina, ainda que incipiente, torna a continuidade do estudo mais acessível e natural.

Ao analisar as respostas dos estudantes que participam da oficina de Inglês no CAP GO, sobre se, de seus pontos de vista, ao iniciarem na segunda fase do fundamental, eles acham que o aprendizado da disciplina em questão será mais tranquilo ou não, eles responderam: “Algumas coisas vão me ajudar porque não vai ser uma matéria estranha pra mim, porque já estava estudando em outro lugar, igual aqui no CAP.” (THÉO, 2021); “Vai ser mais fácil, mais tranquilo como nas outras matérias, porque eu já sei algumas coisas em inglês. A maior parte aprendi no CAP.” (LIA, 2021); “Vai ser tranquilo, por causa que a gente já estuda aqui no CAP.” (ISAAC, 2021).

José, único estudante participante de escola privada respondeu:

Eu já estudo, por isso acho que vai ser mais tranquilo. Mas por ser segunda fase, eu acho que vai ser mais difícil a matéria, pois tenho um pouco de dificuldade. Às vezes as escolas regulares não têm tanto preparo pra deficientes, mas eles estão me ajudando, tá tudo indo bem... (JOSÉ, 2021).

A confiança e vontade de acompanhar a turma se faz presente na fala de Nina:

Vai ser mais tranquilo, afinal já vou estar mais adiantada, por ter estudado é... quando eu tava o 5º ano, aqui no CAP, porque se eles ensinassem inglês na minha escola, no 5º ano, tudo bem, né? Eu taria mais ou menos acompanhando. Mas quando eu entrar no 6ºano, eu vou estar bem mais adiantada, e isso vai ajudar muito nas tarefas também, eu vou terminar mais rápido, conseguir acompanhar a turma. (NINA, 2021).

Uma informação que busquei, já no início da entrevista, foi sobre o gosto desses estudantes pela disciplina de Inglês, visto que, como exposto no capítulo anterior, a conversa entre dois adolescentes cegos de segunda fase do EF me chamou a atenção. Então, pus-me a perguntar: será que apesar das dificuldades encontradas quanto ao ensino e aprendizado da língua

⁵ Todas as falas dos participantes foram transcritas literalmente conforme oralidade de cada um.

inglesa eles gostam da disciplina? As respostas para tal pergunta foram, na maioria bem positivas: dos 10 estudantes, 05 afirmaram gostar, 03 disseram que não gostam e 02 disseram que gostam mais ou menos. Olga, ponderou: “Eu gosto da língua inglesa, não da disciplina”. Por meio desta fala é possível perceber que há algo em descompasso, pois, a disciplina poderia ser um meio da estudante explorar e reafirmar ainda mais o seu gosto pela da língua inglesa e ampliar seus conhecimentos, ao mesmo passo que ela deveria ter mais motivação para estudar. Desta forma, podemos nos indagar se as aulas de Inglês estão sendo acessíveis aos estudantes com deficiência visual e se este ensino está tendo significado para eles.

Outro dado importante investigado nesta pesquisa foi sobre adaptação de materiais. Quando perguntei aos entrevistados que estudam Inglês nas escolas regulares, se os seus professores estavam atentos às suas necessidades educacionais especiais, ou seja, se procuravam adaptar o material de estudo, a fim de que ele se tornasse acessível, apenas um estudante respondeu que sim, que a professora procurava adaptar; outro respondeu que às vezes a professora adaptava um pouco e os demais responderam que não, das quais destaco as seguintes respostas: “Em partes. Ela tá ali, ela..., se eu tô com dúvida, ela me procura se eu tô entendendo, mas a parte do adaptar, não acontece” (OLGA, 2021); “Não! Nada em Braille nem concreto” (MIGUEL, 2021); “Nessa escola nova ainda não tive aula de inglês, pois minha professora está de licença. A professora da escola antiga nunca adaptava, dava aula como se todo mundo enxergasse” (SARA, 2021).

Com base nestas afirmações podemos inferir que a adaptação de materiais de Inglês, acessíveis aos estudantes cegos não é uma prática tão comum nas escolas, não só nesta disciplina, mas em todas as áreas. Neste sentido, Lima (2018) pontua:

É perceptível que no ambiente escolar os conteúdos tratados têm como suporte os recursos visuais em sua maioria, sem prévia adequação para os estudantes que possuem deficiência visual, negligenciando a estes o acesso ao conhecimento. Sendo assim, os professores devem ter sua atenção voltada à questão de ser um facilitador do processo inclusivo, para que possam descobrir e reinventar estratégias capazes de oferecer a todos os alunos um ensino que atenda às suas necessidades (LIMA, 2018, p.31).

Outro fator investigado nesta pesquisa foi, se tinham facilidade para aprender Inglês. 05 estudantes disseram que sim, 03 disseram que não e 02 disseram que medianamente e, ao longo da entrevista com essas crianças e adolescentes, busquei também obter informações sobre suas percepções de acessibilidade⁶, questão muito discutida na área da deficiência em

⁶ Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias,

geral, que tem um impacto expressivo em todos os aspectos da vida das pessoas com deficiência, em especial, na educação.

É impossível tratar de ações inclusivas às pessoas com deficiência, sem falar deste assunto, pois ele confere mais autonomia a essas pessoas e permite que usufruam de seus direitos de cidadãos. Porém, há, por parte da população, um certo desconhecimento do que vem a ser acessibilidade e qual a sua abrangência no mundo social. Muitos acreditam que este termo se remete apenas às barreiras urbanísticas, arquitetônicas e de transportes, por isso, dentro das próprias escolas, há várias barreiras que impedem os estudantes com deficiência de poderem avançar conforme sua capacidade, como os demais. Antes de mostrar as impressões dos entrevistados sobre o assunto, julguei importante trazer a definição de barreiras e suas classificações, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015. Por barreiras considera-se:

IV - Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...] (BRASIL, 2015).

Quando tomamos consciência de que as barreiras são elementos negativos muito presentes na vida das pessoas com deficiência e que essas barreiras podem restringir sua participação em igualdade de condição na sociedade, aqui, em especial, na escola, percebemos que as oportunidades e possibilidades de avanço no aprendizado são bem maiores quando o ensino está centrado na capacidade, na acessibilidade e nas atitudes positivas em relação aos estudantes. Sobre esta questão, pude perceber nas falas dos entrevistados que eles já têm consciência sobre o assunto e que estão construindo, conforme suas idades e experiências, o conceito de

bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

acessibilidade. Perguntados se em suas escolas há acessibilidade para estudantes com deficiência visual, eles responderam:

Bem, então, é que eu sou o único aluno com deficiência visual, os únicos deficientes, lá são... só tem um deficiente físico e vários autistas. Eles não são tão preparados assim. Lá possui rampas com corrimões, nas entradas possuem piso tátil, mas estão aprendendo comigo (JOSÉ, 2021).

Na verdade, só eu que tenho deficiência visual, então o diretor, arruma alguma coisa lá, vai lá e arruma uns materiais pra eu estudar. Não tem piso tátil, mas tem máquina, papel, essas coisas têm. (ISAAC, 2021).

Não muito. Como eu sou a primeira aluna deficiente, eu acho que eles estão tentando se adaptar e tá bem complicado. (SARA, 2021).

Não. Primeiro é que eu sou o primeiro deficiente visual a estudar lá, e que lá também... foi agora que ‘eles reformou, eles começou’ a ... eles colocou aqueles piso tátil no chão, e começou a dar uma acessibilidade melhor. (LUCCA, 2021).

Percebe-se, nas falas anteriores, que as escolas esperam os estudantes com deficiência chegarem às instituições para, depois, buscarem alternativas que melhor irão atendê-los. Porém, reforçando a já citada Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e traça medidas que podem garantir a promoção do desenvolvimento para os estudantes com deficiência, no ambiente escolar, o Art. 8º é claro: “As escolas da rede regular de ensino devem ‘prever e prover’ na organização de suas classes comuns [...], disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.” (BRASIL, 2001). Assim, dentro das possibilidades e realidades de cada escola, é necessário que o grupo gestor esteja atento para “prever” que esses estudantes estão aí, exercendo seus direitos e ocupando, assim como os outros, os espaços escolares, buscando também as mesmas oportunidades que os demais, e o preparo dessas escolas, implica em sentimento de pertencimento à comunidade estudantil, sem barreiras nem discriminações e conseqüentemente, a um melhor aprendizado.

Duran e Prado (2006) afirmam que as condições de acesso devem se aplicar a todas as instituições de ensino, em todas as esferas, quer sejam públicas ou particulares, em todos os níveis e modalidades e que a acessibilidade deve se dar em todos os ambientes da escola. Porém, durante a entrevista, pude inferir, por meio da fala de dois estudantes, que em suas escolas há acessibilidade para as pessoas com deficiência visual somente na sala de recursos multifuncionais, como se este fosse o único espaço destinado à pessoa cega:

Lá tem uma professora de recursos e lá na sala dela, é muito legal, eu gosto muito de ficar lá porque lá tem teclado braile, tem o Globo Terrestre em braile, tem um montão de coisa legal. (LIA, 2021).

Assim, na porta de uma sala tem uma placa escrito “Sala de Recursos Multifuncionais”, montaram lá uma sala pras pessoas que têm deficiência, exemplo física, deficiência visual, todo tipo de deficiência, aquela sala lá foi montada pra isso. Eu acho que é só aquela sala lá, eu não sei se é a escola toda, porque sou só eu de deficiente visual. (THÉO, 2021).

As considerações sobre acessibilidade dos estudantes cegos entrevistados para esta pesquisa são muito importantes, pois por meio delas podemos ter conhecimento de como se dá o processo de ensino e aprendizagem na escola. Se a escola não garante condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, certamente ela não se enquadra totalmente como escola inclusiva e o ensino ficará a desejar, não só na área de língua inglesa, mas em todas as demais áreas.

Por fim, ao indagar os estudantes da segunda fase do EF, sobre os principais desafios e/ou dificuldades, eles consideravam, relativos ao aprendizado da língua inglesa, percebi que embora tenham mencionado pronúncia, a maioria considera a escrita, a parte mais difícil da língua: “Eu acho que é a pronúncia, e também a escrita.” (LUCA, 2021); “A forma de escrever as palavras.” (BRUNO, 2021); “Acostumar com a diferença de escrita e leitura.” (SARA, 2021). Miguel e Olga também, opinaram:

Eu acho que no meu caso, é mais a escrita, porque a pronúncia, quando a professora está dando aula, é mais fácil de pegar, eu pego muito rápido a pronúncia. Agora a escrita eu não domino, não é a minha área no inglês... (MIGUEL, 2021).

A questão da pronúncia, muitas vezes também da forma de escrita, são os principais desafios, porque a professora passa no quadro e quando os meninos estão vendo como se lê e como se pronuncia, eu não! E como a gente usa o leitor de tela, a pronúncia dele não é muito boa. É, pra mim, principalmente na parte da pronúncia. (OLGA, 2021).

Com base nestas respostas, concluo que é muito importante ter em mente a questão da diferença, em detrimento da questão de deficiência, pois ser cego não significa ser incapaz de aprender a língua inglesa, uma vez que, os professores desta área podem, por sua experiência, atestar que as dificuldades encontradas pelos estudantes cegos são basicamente as mesmas dos estudantes videntes. Motta (2004), em sua tese de doutorado, chegou à seguinte conclusão:

Os preconceitos que tinha com relação ao ensino-aprendizagem dos cegos foram substituídos pela certeza que todos podem aprender, independente da dificuldade que tenham. A falta de visão não impede que aprendam e que se desenvolvam. A falta de visão produz sim uma reorganização dos sentidos e das funções mentais, na qual o tato, a audição, o olfato, o raciocínio, a memória, a capacidade verbal constituem outro referencial perceptivo que não a visão. (MOTTA, 2004, p.2).

Os obstáculos encontrados pelos estudantes cegos, com relação ao aprendizado da língua inglesa, estão mais para questões atitudinais e de adaptação de materiais, conforme suas

necessidades, do que para sua deficiência propriamente dita. Por isso, é muito importante que os professores tenham conhecimento destas necessidades e de como podem favorecer experiências capazes de enriquecer seu aprendizado, sem que haja tantas barreiras. Mas, e esses professores, como eles percebem sua práxis pedagógica diante dos estudantes com deficiência visual? Na próxima seção, trago uma análise das respostas dadas pelos profissionais que atuam com estudantes cegos.

3.2.2 Percepção dos professores em relação ao ensino da língua inglesa para estudantes cegos

Ensinar não é tarefa fácil; ensinar para uma sala cheia, cujo número de estudantes pode ultrapassar a faixa de 40 dificulta mais um pouco; ensinar observando as diferenças e contribuindo para que elas sejam acolhidas e atendidas em suas necessidades é tarefa mais difícil ainda. No contexto inclusivo, em que os professores devem estar atentos às diferenças e reconhecerem que todos somos diferentes, dentre tantas especificidades destaca-se a deficiência visual, foco deste estudo e, neste tópico procurei pesquisar quais os desafios e possibilidades um professor de língua inglesa tem ao ensinar a disciplina para estudantes cegos.

Minha intenção primeira era que ao menos 06 professores contribuíssem com esta pesquisa, cujo instrumento foi um questionário. Porém, apesar de alguns se mostrarem bem receptivos nesta proposta, apenas 03 professoras contribuíram. Os demais alegaram carga horária muito pesada e excesso de atividades curriculares e extracurriculares, razão pela qual não me entregaram o instrumento antes que eu terminasse esta etapa. Observei, também, por parte de dois professores que ao entrar em contato com eles e explicar o objetivo da pesquisa e que esta era direcionada ao ensino de inglês de estudantes cegos, eles se mostraram reflexivos antes de dizerem que não gostariam de participar.

Como apresentado no início deste capítulo, as professoras participantes, representadas aqui pelas iniciais de seus nomes: JB; AA e RS trabalham em escolas públicas, duas delas há mais de 20 anos e uma há apenas 02 anos. Apesar da experiência maior em docência das duas primeiras professoras, a terceira praticamente encontra-se no mesmo patamar, quando o assunto é o ensino de língua inglesa para estudantes cegos. As dificuldades e os desafios parecem ser iguais para todas. O conhecimento sobre deficiência visual e todas as questões que abarcam o pedagógico para atendimento desses estudantes me parecem, também, serem incipientes, embora todas tenham o propósito de oferecer o melhor em suas aulas. Elas aprendem por meio de tentativas, erros e acertos e aos poucos vão construindo uma metodologia que

atenda, pelo menos em parte, a esse público. Uma das perguntas feitas às professoras foi se consideravam um desafio trabalhar com estudantes cegos, eis que suas respostas foram as seguintes:

É desafiador, não pelo aluno em si, mas pelas condições de trabalho, sobretudo, pelas turmas lotadas. Nem sempre o aluno cego tem o auxílio necessário, como merece. (AA, 2021).

Considero um desafio imenso e precisamos muito de apoio. (RS, 2021).

Sim, não temos preparação didática para isso durante a faculdade, nem por meio de cursos de profissionalização disponibilizados pela Secretaria de Ensino, logo, sinto que muitas vezes eu deixo a desejar com a aluna. (JB, 2021).

Há unanimidade nesta questão. Sim, elas consideram um desafio, principalmente pelo desconhecimento do trabalho que pode ser desenvolvido com os estudantes cegos e de que as Secretarias de Educação, tanto estadual quanto municipal, têm parcerias e oferecem cursos na área de DV durante todo ano, nas modalidades de educação à distância (EaD) e presencial. Será que a divulgação destes cursos não está chegando às escolas como deveria? Vislumbro que este trabalho também servirá para colocar em pauta, junto aos órgãos competentes, a questão da necessidade de uma divulgação mais ampla e efetiva, visto que o CAP, instituição em que trabalho, é ligado à SEDUC/GO oferece os cursos diversos de capacitação de professores todos os semestres, assim como os demais Centros de Educação Especial oferecem cursos em outras áreas. Desta forma, percebo que os professores precisam de mais apoio nessa área, muitas vezes eles se sentem impotentes diante de tantas demandas existentes nas escolas. É preciso se preparar para atender e este público. Este dado corrobora com o que foi afirmado por Beyer (2005):

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente. A maioria dos professores está despreparada para lidar com tal heterogeneidade escolar (BEYER, 2005, p.73).

Dentre os desafios de se trabalhar com estudantes cegos, as três professoras afirmam que a superlotação das salas de aula, contribui para que o trabalho não seja como o desejado: “O maior desafio, na minha concepção é a superlotação das turmas e a falta de apoio adequado.” (AA, 2021); “Acredito que quase as mesmas para ensinar aos demais alunos. Salas muito cheias.” (RS, 2021). Ressalta-se ainda:

A adaptação oral das aulas. A aluna cega tem um computador que lê os materiais que são enviados a ela em Word, então as atividades não se apresentam como dificuldade. Ela responde e me envia no WhatsApp. Agora, durante a explicação, não

sinto firmeza de que ela tenha entendido. Especialmente por estar em uma sala muito cheia de alunos (mais de 30) e barulhenta, sinto que talvez ela possa não ouvir adequadamente ou entender o que falo. (JB, 2021).

Reforçando, percebe-se que a parte mais desafiadora de se ensinar Inglês para estudantes cegos é a superlotação das salas de aula, seguida da falta de apoio pedagógico para ministrar a disciplina, especialmente, a *audiodescrição*⁷, citada por uma das professoras como “adaptação oral das aulas”. Para Silva (2015),

[...] o recurso da audiodescrição, considerada uma forma de acessibilidade para os alunos com deficiência visual são pouco encontrados nas escolas regulares que possuem alunos com deficiência visual. Na maioria das escolas, os vídeos educativos não possuem audiodescrição ou professores com formação continuada em audiodescrição para que possam orientar e auxiliar os professores do ensino comum diante dessas situações (SILVA, 2015, p. 05).

[...] Na escola, o conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que possa ser utilizado como ferramenta, o que sem dúvida poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico e para a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os alunos cegos e com baixa visão, além de alunos com deficiência intelectual, alunos com dislexia, com déficit de atenção, autistas e, mesmo, alunos sem deficiência (MOTTA, 2004, p. 6).

Sobre materiais pedagógicos acessíveis aos estudantes com deficiência visual nas escolas em que trabalham, as respostas das professoras convergem com as dos estudantes, ou seja, há poucos recursos para se trabalhar com este público, (também não foi mencionado se elas próprias, professoras, procuravam adaptar materiais de língua inglesa para os estudantes cegos em suas aulas). Apontam, em geral, que: “Não tenho conhecimento de materiais a não ser a máquina de escrever e um gravador.” (AA, 2021); “Na sala do AEE temos jogos, materiais em alto relevo, livro literário [Ele já leu alguns]. O livro didático foi enviado para o CAP para imprimi-lo em braile.” (RS, 2021). JB, por sua vez, ressalta:

A escola, muito recentemente, deu a aluna uns óculos que, em tese, lê o que está posicionado na frente de seus olhos. Mas a aluna relata que a bateria do aparelho acaba muito rapidamente e ela tem dificuldade em usá-lo. Infelizmente a escola não disponibiliza livro didático em braile para a aluna. (JB, 2021).

A questão de acessibilidade (relacionada ao espaço físico/arquitetônico) também é um ponto convergente entre professoras e estudantes. As demais barreiras já relacionadas no tópico anterior, são aparentemente desconhecidas, pois não foram citadas.

⁷ **Audiodescrição** é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (MOTTA, 2004).

De acordo com informações, pois sou novata nesta escola, o espaço foi adaptado recentemente, tendo em vista que o prédio é construído em uma área bastante inclinada. (AA, 2021).

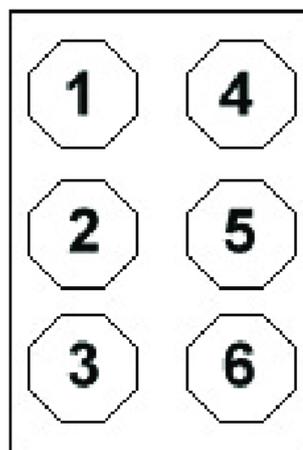
O professor de apoio está auxiliando o aluno a andar sozinho pelas dependências da escola. Não temos piso tátil e nem identificação apropriada (placas). Mas nossa escola está procurando se adequar. (RS, 2021).

A aluna gosta de transitar pelas dependências da escola sozinha, com sua muleta. Percebo que ultimamente ela não quer que seus colegas a acompanhem. Mas particularmente penso que a escola não está 100% adaptada a isso, possui degraus muito altos, poucas rampas, o chão derrapa muito. (JB, 2021).

Creio que a professora JB tenha se confundido quanto ao uso da tecnologia assistiva destinada à orientação e mobilidade da pessoa cega que não possui deficiência física, (como é o caso de sua aluna) ao empregar o termo muleta, ao invés de bengala. Questões simples como esta, e aquelas mais complexas podem ser melhores orientadas por meio da formação continuada de professores, que, segundo minhas convicções é a forma mais eficaz para diminuir as lacunas existentes na educação de estudantes com DV, especialmente àquelas ligadas às Tecnologias Assistivas (descritas na seção 1.6 do primeiro capítulo deste trabalho), que são auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, como por exemplo, as lupas, os leitores de tela, os materiais grafo-táteis etc.

Um dos recursos muito utilizado pelas pessoas cegas, em especial os estudantes do EF, é o sistema Braille (sistema de escrita utilizado para garantir que pessoas cegas ou com baixa visão possam ler). Ele é constituído pela combinação de seis pontos em relevo, colocados três a três, em duas linhas verticais, em um espaço determinado base do símbolo – SINAL FUNDAMENTAL – conforme Figura 1.

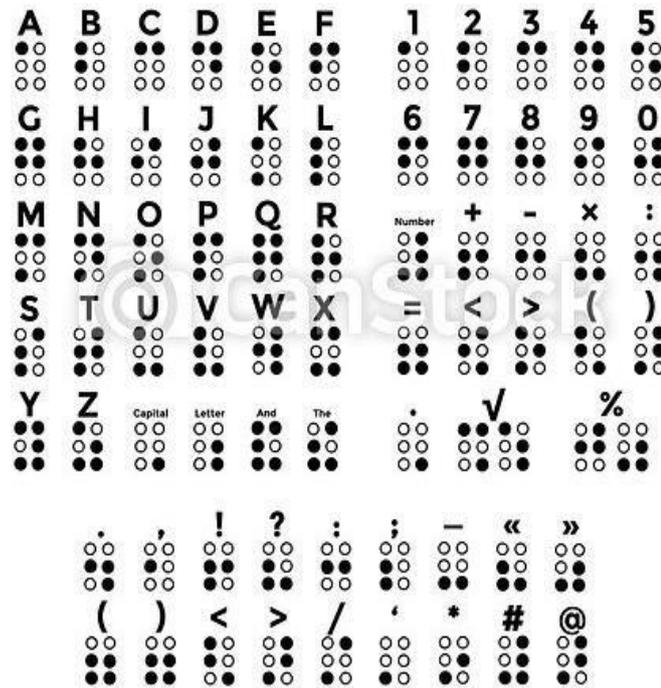
Figura 1 – Cella Braille.



Fonte: Hupalo (2022)

Para facilitar a identificação e estabelecer a sua exata posição, os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Com o conjunto desses 6 (seis) pontos, formam-se 63 (sessenta e três) combinações diferentes, das quais originam as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os sinais de operações e de relações da matemática, as notas musicais, os símbolos informáticos, os símbolos químicos (BRASIL, 2018). Alguns exemplos na Figura 2.

Figura 2 – Alfabeto Braille; numerais e símbolos básicos do Sistema Braille.



Fonte: Canstockphoto. (2022)

Moraes (2015) afirma que este sistema é importantíssimo na educação inclusiva, pois confere independência ao estudante, tanto na escrita, quanto na leitura e que essa independência traz uma propensão de comunicação e socialização, já que é a forma de escrita por meio da qual ele lê. Belarmino (2004) reafirma esta importância:

O sistema Braille permitiu que indivíduos cegos saíssem do seu mundo específico, para compartilharem de forma mais abrangente, esferas comuns de realidade com os outros indivíduos da cultura [...]. Os indivíduos cegos encontraram no Braille a ferramenta que lhes permitiu construir uma nova individualidade histórica, todo um mundo amplo a se descortinar na ponta dos seus dedos, numa resolução semiótica levada a cabo por apenas seis pontos em relevo. (BELARMINO, 2004, p. 5).

Apesar da importância deste recurso para a emancipação das pessoas cegas, muitos professores ainda desconhecem o sistema, o que impede de estes, ao menos, corrigirem as atividades escritas por seus alunos. Entre as professoras entrevistadas, apenas AA já fez curso

de Braille há muito tempo, mas admite que está desatualizada, por não praticar. As professoras RS e JB, por sua vez, afirmaram nunca terem feito curso nessa área e JB reitera essa necessidade: “Nunca fiz, mas considero, inclusive, que todos os professores da rede pública de ensino deveriam receber esse tipo de instrução para saber como lidar com alunos cegos e/ou deficientes visuais que são, por lei, incluídos nas séries regulares” (JB, 2021).

Indagadas sobre como elas conduziam suas aulas de Inglês, de forma a incluir os estudantes cegos e evitar a fragilização ou a superproteção deles a fim de combater atitudes discriminatórias em sala de aula, elas responderam:

Procuo sempre inserir o aluno com deficiência visual no contexto da aula de forma natural, sempre respeitando seus limites, mas fazendo com que ele participe e que a turma o trate com naturalidade e respeito. Faço perguntas referente à atividade, mesmo que esta seja mais complexa para ele, exemplo: quando há tirinha, caça-palavra, cruzadinha, estou sempre fazendo interferências para que o aluno com deficiência possa participar, reforçando vocabulário, revisando termos ou expressões que ele/ela já conheça e etc. (AA, 2021).

Comumente envio os materiais a serem utilizados na aula em Word para a aluna antes da explicação para a sala. Desse modo, enquanto os alunos copiam no quadro, ela confere o conteúdo em seu computador que lê o material para ela. Quando utilizo outros recursos, como vídeos, filme, geralmente peço a um colega que sente ao lado da aluna para narrar o que acontece na cena. Quando faço revisão com a sala, considero que é mais profícuo sentar ao lado da aluna cega e explicar de forma particularizada o conteúdo, para confirmar que tenha ficado claro a ela e sanar as dúvidas que possam ter surgido. A avaliação bimestral é, idealmente, lida por mim em inglês a ela, o que auxilia na compreensão, visto que o computador não lê o material em outra língua que não o português. Mas confesso que neste último ponto, as vezes, deixo a desejar, pois nem sempre há disponibilidade de tempo durante a prova para leitura individualizada. Percebo que quando o material da aula conduz para o debate de temas, a aluna participa de forma mais ativa, quando se trata da parte gramatical da língua, a aluna possui maior dificuldade. (JB, 2021).

Procuo me aproximar dele, chamo a atenção dos colegas, envio vídeos explicando o conteúdo que estamos vendo para que ele escute em casa com mais atenção. Sei que isso não é o suficiente, mas estamos tentando achar um jeito de chegar até ele. (RS, 2021).

Percebe-se nas falas anteriores que há um esforço por parte das professoras em incluir os estudantes cegos em suas aulas, buscando cada qual, estratégias que melhor alcancem os objetivos de aprendizado da língua inglesa.

Por fim, sendo elas profissionais da educação linguística em inglês, quis averiguar o que pensam sobre o ensino desta língua nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos, sobretudo, com a utilização de recursos concretos e acessíveis, a fim de minimizar as possíveis dificuldades e/ou barreiras quanto ao processo de ensino e aprendizagem da língua em questão. Houve unanimidade quanto a este assunto. AA; JB e RS concordam que a oferta da língua inglesa nas escolas de ensino básico deve se dar desde a infância, pois acreditam

que esta oportunidade pode oferecer maior possibilidade de desenvolvimento não só aos estudantes cegos, mas a todos os demais, visto que na infância as crianças são mais abertas às novas experiências e às interações. A professora AA, já comprova na prática esse benefício. Ela leciona para uma estudante que participa há dois anos da oficina de Inglês, oferecida no CAP:

Com certeza! Isso seria um avanço para o ensino da língua. Aliás, defendo o ensino de língua inglesa nas séries iniciais para todos os alunos, no entanto, para os DVs é muito interessante esse processo, prova disso é que minha aluna cega, que cursa o 6º ano, é mais articulada e desenvolvida do que aqueles que estão iniciando o contato com a língua agora. (AA, 2021).

JB concorda:

Com certeza. O ensino de um segundo idioma quando iniciado na infância, independente da possibilidade de visão ou não, tem resultados mais significativos. Se os alunos cegos e/ou deficientes visuais tivessem, desde o ensino fundamental I, a possibilidade de estudar com materiais adaptados, que respeitassem e contribuíssem em sua formação de maneira adequada, certamente teriam suas dificuldades futuras com a língua, dirimidas. Pela capacidade aguçada em ouvir, a chamada habilidade do “listen” no ensino da língua inglesa, imagino, inclusive, que pudesse ser desenvolvida de maneira muito mais rápida e eficaz, se fosse bem estimulada na infância. (JB, 2021).

RS acrescenta:

Sim, juntamente com cursos de aperfeiçoamento nesta área. Nós não estamos preparados para receber este público que sempre existiu, mas que nem sempre frequentava as escolas regulares. Não adianta dizer que a escola é inclusiva só na propaganda bonita. Ela tem que funcionar para o aluno. (RS, 2021).

Diante de todos os dados apresentados, a afirmação de Cardeal (2009, p. 53) me parece bem oportuna quando diz que “é preciso reorganizar o contexto escolar, além do acolhimento e da integração, buscando prover recursos didáticos adaptados à sua escolarização e ter o professor capacitado para desenvolver as ações em sala de aula.” É possível perceber que não só o preparo do professor, mas de toda a comunidade escolar é importante para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois além da sensibilidade do profissional, da sua vontade de se aperfeiçoar e inovar suas práticas pedagógicas, há de se ter o suporte necessário da escola para que se diga com convicção que ela é uma escola inclusiva e que tal inclusão atende de fato às necessidades dos estudantes, conforme afirmou a professora RS (2021), “Não adianta dizer que a escola é inclusiva só na propaganda bonita. Ela tem que funcionar para o aluno.”. Dessa forma, não só o ensino de Inglês será mais fluído, mas todas as outras áreas também.

No que concerne à oferta da disciplina de língua inglesa nos anos iniciais para estudantes cegos, conforme posto acima pelas professoras participantes, esta seria uma possibilidade que de fato faria a diferença em todo o processo de ensino e aprendizagem para esse público, inclusive, ao reconhecerem a importância do uso de materiais adequados às suas necessidades, conforme reforço a afirmação de JB (2021), sobre esta questão: “[...] a possibilidade de estudar com materiais adaptados, que respeitassem e contribuíssem em sua formação de maneira adequada, certamente teriam suas dificuldades futuras com a língua, dirimidas.”. Percebemos os benefícios reais de se trabalhar Inglês com estudantes cegos na fala da professora AA (2021), quando ela afirma que sua aluna cega, de 6º ano, (que participa há dois da oficina de inglês para crianças no CAP) “é mais articulada e desenvolvida do que aqueles que estão iniciando o contato com a língua agora.”.

Diante dos fatos observados até aqui, e, sob a perspectiva dos estudantes (aprendizes) e dos professores (ensinantes), percebo a relação destes dois agentes, quanto ao ensino e aprendizado da língua inglesa, e ela pareceu-me ainda bastante exígua. Se voltarmos às afirmações destes dois grupos veremos que na maioria das vezes, os estudantes afirmam não terem a atenção necessária para aprender Inglês na sala de aula, e a professora AA (2021) confirma esta questão: “Nem sempre o aluno cego tem o auxílio necessário, como merece.”. As professoras participantes contam que fazem o que podem para dar a atenção necessária aos estudantes cegos em suas aulas, e dentre tantos aspectos, não é difícil perceber que existe um apelo explícito por apoio, a fim de melhor atender a este público: “Considero um desafio imenso e precisamos muito de apoio.” (RS, 2021); “[...] considero, inclusive, que todos os professores da rede pública de ensino deveriam receber esse tipo de instrução para saber como lidar com alunos cegos.” (JB, 2021).

Um fato interessante observado aqui é a quebra de paradigma da professora JB, que na medida em que interage mais com sua aluna cega, pode compreender que a falta de visão não a tornava menos capaz. Motta (2004, p. 2) em sua tese de doutorado também compartilha de sua experiência com relação a esses estudantes: “Os preconceitos que tinha com relação ao ensino-aprendizagem dos cegos foram substituídos pela certeza que todos podem aprender, independente da dificuldade que tenham.”. Sobre este assunto, a professora JB narra duas de suas incríveis experiências:

Confesso que durante mais de um ano subestimei a aluna cega que dou aula, pois ela não participava com frequência da aula de forma oral. Tive a oportunidade de estar com ela em uma Olimpíada Nacional de História, e me surpreendi grandemente. Ela tem uma capacidade de concentração e percepção de aspectos em textos tremenda.

Uma interpretação muito desenvolvida. Então, a partir daí, passei a encarar as aulas de Inglês com ela de uma outra maneira. Senti mais necessidade de me esforçar para fazer com que a aula para uma pessoa tão capacitada e inteligente fosse mais inclusiva e pudesse desenvolver as habilidades que ela já tem. (JB, 2021).

Uma experiência surpreendente que tive com a aluna foi em um trabalho que passei para a sala, esperando que eles apresentassem um cartaz sobre os lugares turísticos de países de língua inglesa. O grupo em que a aluna cega compunha fez um cartaz com texto em braile, que ela pode ler para toda a turma. Foi muito significativo ver a acontecendo e o grupo de adolescentes lidando com isso de uma maneira tão natural. (JB, 2021).

Quanto aos estudantes, apesar de todas as barreiras encontradas quanto ao estudo da língua inglesa nas escolas regulares, dos 10 entrevistados, 05 afirmam terem facilidade para aprender Inglês, 03 disseram que ‘mais ou menos’ e apenas 02 afirmaram terem dificuldades no aprendizado da língua em questão. Estes dados revelam que o esforço conjunto tem valido a pena e que a interação professor/estudante tem rompido os obstáculos, e que a persistência tem seguido por um caminho de descobertas, capazes de ressignificar o ensino e aprendizado de Inglês para os estudantes cegos. Esta relação, me incitou a buscar por depoimentos de pessoas que já passaram por todo este processo, só que em épocas diferentes. Vejamos, pois a percepção de adultos cegos com curso superior, sobre o ensino da língua inglesa nos anos iniciais e quais foram suas experiências quanto ao aprendizado (ou não) da língua ao longo de seus estudos.

3.2.3 Percepção de pessoas cegas adultas com curso superior em relação ao ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização

Acredito que estudar não seja tarefa fácil para a maioria das pessoas. Estudar quando se tem uma deficiência é ainda mais complicado, principalmente quando o sistema educacional não está preparado para receber e oferecer aos estudantes com deficiência, igualdade de condições para que estes caminhem lado a lado, com as mesmas oportunidades que os demais estudantes sem deficiência.

Ian, Mara, Ana e Silvia, estes são, conforme informado no início deste capítulo - perfil dos participantes -, os pseudônimos utilizados para resguardar as identidades das pessoas que aceitaram contribuir com esta pesquisa, fazendo um relato de vida estudantil na área de língua inglesa. Dos 04 participantes, me ateei basicamente aos relatos de Ian, Mara e Ana, pois houve fuga ao tema no relato de Silvia e não foi possível refazê-lo e me reenviar em tempo hábil para que pudesse ser analisado até a escrita desta seção.

Quando me propus a pesquisar sobre o presente tema, pensei em trazer para este trabalho percepções diferenciadas sobre o estudo da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos. Essa percepção teria de ser em diversos níveis e, um deles, de pessoas que já passaram por todo este processo de escolarização, pois acreditava que elas teriam mais experiências de vida acadêmica e me dariam uma visão mais apurada e crítica sobre o assunto; ousou afirmar que eu estava certa, as contribuições foram riquíssimas.

Por isso, trouxe para esta dissertação, a participação de adultos cegos com curso superior, cujos relatos de vida enriqueceram meus estudos e me fizeram perceber que a prática pedagógica do ensino de Inglês com estudantes cegos praticamente não mudou desde o século passado. Essa constatação deve-se ao fato que, dentre esses entrevistados há pessoas de 27 a 64 anos de idade, uma diferença cronológica bem significativa entre este grupo e ainda maior entre os estudantes participantes do EF, que têm entre 09 e 14 anos de idade. Curiosamente, ao analisar os dados, me deparei com o depoimento de Ana sobre esta questão:

Com base em discussões realizadas durante cursos que ministro para professores da rede regular de ensino, obtive informações de que os estudantes com deficiência visual ainda enfrentam barreiras no processo de aprendizagem da língua inglesa [...]. (ANA, 2021).

Assim como para a maioria dos estudantes cegos do EF, para os adultos, a escrita também era sua principal dificuldade na época:

Apesar de me desenvolver nas pronúncias e tradução, sempre tive dificuldade quanto a escrita, pois eu conhecia as palavras apenas de ouvir e praticamente nunca tive acesso a materiais de leitura inglesa em Braille. (MARA, 2021).

Um recurso utilizado era gravar em fitas cassete, no intuito de observar a pronúncia da professora ao ministrar os conteúdos. No entanto, para copiar as tarefas, era feito ditado letra por letra. (IAN, 2021).

[...] a partir da 7ª série, frequentei a sala de recursos no Colégio José Honorato, onde havia um professor de inglês que ministrava aulas de reforço para alunos que estudavam na rede regular de ensino. frequentei essa sala durante dois anos. No entanto, mesmo tendo aula de reforço, continuei copiando os conteúdos de inglês em Braille ditados pelos colegas. (ANA, 2021).

Essa dificuldade deve-se muito ao fato de eles não terem ao seu alcance o material impresso em Braille, pois quando os estudantes videntes copiam do quadro ou dos livros, eles têm acesso à forma como determinadas palavras são escritas. Já a pessoa cega teria esta possibilidade de perceber as particularidades por meio do tato, com a leitura das palavras escritas em Braille, mas esta não é uma questão tão simples, pois nas escolas, conforme avaliam Farias e Botelho (2007),

Devido à falta de recursos da maioria das escolas, as bibliotecas não possuem em seus acervos livros em Braille, já que estes têm um elevado custo de produção. Nesse sentido, a gravação de livros, a leitura dos livros por um adulto e os sintetizadores de voz ampliam as oportunidades de realização da leitura dos materiais impressos que não foram transcritos para Braille. Contudo, essas soluções de acesso ao conhecimento apresentam uma grande desvantagem: não permitem que a criança faça a leitura sozinha, não oferecendo o acesso à língua escrita da mesma maneira que o Braille oferece (FARIAS; BOTELHO, 2007, p. 07).

Ana vai além, destacando outra problemática:

[...] na atualidade, além desses estudantes nem sempre poderem contar com material em Braille, na maioria das vezes eles não dominam esse sistema, de forma que consigam copiar os conteúdos propostos pelos professores.(ANA, 2021).

O material em Braille é apenas um dos importantes recursos que promovem acessibilidade aos estudantes cegos, porém, há diversos recursos como audiodescrição, adaptação de materiais etc., que aumentam bastante a possibilidade de um melhor aprendizado para eles. Sobre esses materiais acessíveis e sua relação com o desenvolvimento acadêmico, Mara relata: “Na verdade, acredito que o acesso a materiais acessíveis teria sido um grande diferencial na minha formação.” (MARA, 2021). E continua:

Durante a segunda fase, sucedida no decorrer do ensino fundamental 2 e nos anos finais, confesso que não consegui acompanhar a turma, pois muitas atividades eram realizadas nos livros didáticos e os professores constantemente copiavam atividades no quadro e não costumavam oralizar o conteúdo. (MARA, 2021).

Assim como na seção destinada à análise da percepção dos estudantes do EF, as questões das dificuldades de aprendizado da língua inglesa tornam-se nítidas também nos adultos participantes, quando atribuem às barreiras existentes, um dos entraves para que o aprendizado fosse mais efetivo:

Acredito se não houvesse existido barreiras comunicacionais e atitudinais durante minha formação escolar, meu aprendizado teria sido menos tardio em questões de construções frasais, vocabulário e conversação, e teria sido melhor nas questões de leitura e escrita. (MARA, 2021).

Mara, que atualmente é fluente em inglês, não por causa das aulas da escola regular, segundo ela, mas por influência de uma professora particular, atribui a essas barreiras, sua decisão de escolha para o curso no ensino superior:

As barreiras atitudinais e comunicacionais que tive durante o aprendizado da língua influenciaram na minha escolha do curso, porque meu desejo era cursar línguas estrangeiras, mas optei por Letras - língua portuguesa, pois temi possíveis frustrações que eu viveria pela frente. Apesar da não escolha pela literatura, busquei um professor particular o qual, encontrei por acaso, em uma conversa que tive com uma co-

nhecida que eu não via há anos. Essa conhecida era professora de Inglês, a qual se prontificou a me ensinar. (MARA, 2021).

Ian, por sua vez, afirma ter tido muito apoio por parte dos professores da rede regular: “[...] a maior dificuldade que encontrei foi que não havia material impresso em Braille. Mas, houve muita boa vontade dos professores em contribuir com a minha inserção no meio escolar.” (IAN, 2021).

Indagados sobre suas opiniões de como seria se tivessem tido acesso ao ensino de inglês no início de sua escolarização, os participantes responderam:

Acredito que se eu tivesse tido acesso ao ensino de inglês nas séries iniciais, teria sido mais fácil a aprendizagem dessa língua nos ensinos fundamental e médio, tendo em vista que quanto mais cedo se inicia o estudo de uma língua estrangeira, sua aprendizagem flui com mais naturalidade. (ANA, 2021).

Acredito que em linhas gerais meu aprendizado teria sido diferente e não melhor, pois tudo que aprendi foi devido minha persistência e paixão pela língua, e graças a minha professora particular, a qual aprecio muito. Convém destacar, que na maioria das escolas públicas o ensino/aprendizado de língua inglesa é escasso, por isso, penso que o desenvolvimento dos meus colegas não foi muito diferente do meu. (MARA, 2021).

Bom, acredito que sim, que teria me ajudado bastante, principalmente no que dificulta a aprendizagem da Língua Inglesa no período escolar e que gera reclamação até por parte de colegas videntes, as quais eu mesma já ouvira, é o fato de ficarmos com a grade curricular engessada, ou seja, ficamos no verbo “To Be” durante todo o tempo de escolarização. (SILVIA, 2021).

Eu penso que teria sido mais fácil de acompanhar, já que eu teria um conhecimento prévio de alguns vocabulários e conteúdos. Assim, não me sentiria tão inseguro como me senti. (IAN, 2021).

Assim, com essas informações de pessoas que vão passar ou que já passaram por muitas fases de escolarização, (algumas buscando se aprimorar ainda mais, como é o caso de Ana, que está terminando seu doutorado em linguística), encerro este capítulo e apresento no próximo, o produto educacional, fruto de minha experiência com o ensino de Inglês para estudantes cegos da primeira fase do EF que frequentam o CAP GO.

4 Produto Educacional

Ao longo do processo de pesquisa, além dos instrumentos utilizados e já trazidos, nas seções anteriores deste trabalho, que são: relatos de vida da pessoa cega adulta; entrevista com estudantes de 1ª e 2ª fases do EF e questionário dos professores de língua inglesa, eu tive também uma experiência bem marcante no que se refere ao ensino de Inglês para os estudantes cegos nos anos iniciais de escolarização, que foi a “oficina de língua inglesa”. Nesta oficina realizada no CAP GO, conforme já mencionado no capítulo anterior, foi possível trabalhar conteúdos, da área de uma forma dinâmica e lúdica, utilizando materiais adaptados e/ou concretos, a fim de que as crianças participantes pudessem assimilar melhor os conteúdos trabalhados e não sentissem uma distância muito grande entre ensino e a realidade que estes estudantes enfrentam dia a dia, para que a aprendizagem da língua inglesa aconteça, aprendizagem esta, na qual pretendi colocar o máximo de significado.

Enquanto introduzia os conteúdos, busquei trabalhar os conceitos das palavras que enriqueceriam seus vocabulários (a oficina já acontece para um grupo maior de estudantes, mas a experiência ora apresentada foi aplicada separadamente aos 05 estudantes de 1ª fase do EF que aceitaram participar da pesquisa, cujos pseudônimos são: Nina, Lia, Isaac, José e Théo). Para a realização desta oficina, foram seguidos os seguintes passos:

- Análise das respostas sobre o aprendizado de Inglês, dadas pelos estudantes na entrevista;
- Planejamento das aulas;
- Produção e/ou adaptação de materiais didáticos;
- Observação e tomada de notas sobre a evolução das aulas;
- Reflexão e avaliação das aulas e da aplicabilidade dos materiais utilizados.

Fato muito interessante que me ocorreu nesta fase da pesquisa foi que, por mais que eu quisesse fazer um esboço na análise de resultados desta seção, eu me vi instigada a apresentá-la como um todo, narrando passo a passo todas as etapas de algumas situações vividas em sala, no decorrer das aulas e não trazendo apenas os seus resultados. Por isso, elegi como título do produto educacional, fruto deste trabalho: “A utilização de materiais concretos e/ou adaptados de língua inglesa para estudantes cegos dos anos iniciais: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário”.

Nesse sentido, minha intenção aqui é demonstrar que não existe receita para o ensino de inglês de crianças cegas nos anos iniciais de escolarização, mas, sim, sensibilidade e esforço por parte de professores e pesquisadores para buscarem na literatura e nas experiências exitosas, meios de superarem cada vez mais os desafios que vão surgindo e adaptarem, conforme as possibilidades, a forma como este ensino chegará a essas crianças. E o mais interessante de tudo é saber que, o que é bom para o ensino de inglês, no que diz respeito às adaptações e inclusão dos estudantes cegos, é bom, também, para todas as demais áreas, pois o conhecimento de cada disciplina por área, o professor já tem, basta saber como este conhecimento será levado aos estudantes cegos, de forma a inclui-los no processo dinâmico de aprendizagem em sala de aula.

Apresento 05 relatos de aulas (preparação, construção e culminância da aplicação dessas atividades), realizadas durante dois meses, uma vez por semana, totalizando 08 encontros de 1 hora cada. Os conteúdos trabalhados na oficina de Inglês foram: *Parts of the tree*; *Geometric figures*; *Parts of the body*; *The numbers e The colors*. Meu objetivo, ao trazer esses relatos pormenorizados, é contribuir com os professores de língua inglesa das séries iniciais, que, porventura, tenham estudantes cegos em suas salas de aula e que, por vezes, se sentem inseguros quanto a sua práxis pedagógica direcionada a este público. Espero que, a partir deles, os professores possam perceber as inúmeras possibilidades de trabalhar a disciplina, utilizando recursos como a audiodescrição, materiais adaptados, concretos e promovendo a inclusão, não só dos estudantes cegos, mas dos estudantes videntes às experiências inclusivas relativas à deficiência visual. Vejamos como se deu um processo de preparação, construção e culminância da aplicação do primeiro conteúdo trabalhado na oficina, no relato 1:

4.1 Relatos

4.1.1 Relato 1: Parts of the tree

Uma aula bastante rica, pois possibilitou a utilização de diversos recursos, sobretudo, o recurso natural e que muito agradou às crianças foi o estudo do vocabulário das “*Parts of the tree*”. Objetivando maior entendimento na introdução, levei para a sala de aula uma adaptação de um cartão conceitual confeccionado por professores do Texas, que o expuseram no

*Region 4 Education Service Center*⁸, em Houston, em 2015, apresentado na dissertação de mestrado de Prado (2022). Neste cartão, havia apenas as partes do tronco, raízes e folhas e, para composição da imagem, colocaram grama, conforme Figura 3, da qual será feita sua audiodescrição, assim como todas as demais Figuras, para que seu acesso seja inclusivo.

Figura 3 – Cartão conceito de árvore



Fonte: Prado (2022)

Descrição da imagem: Fotografia colorida de um cartão conceitual de árvore: em folha de papel branco, na parte inferior, foram colados musgos artificiais na cor verde e sobre eles, bem centralizados, há um galho de árvore representando um caule que vai crescendo até a parte superior do papel. Deste caule saem algumas ramificações, representando os galhos com suas folhas verdes.

Quando temos a oportunidade de trabalhar com crianças cegas e, se o nosso propósito é oferecer a elas uma educação igualitária, devemos levar em consideração que a aprendizagem será mais atraente e eficaz se pudermos atribuir a ela mais significado. Explico: poderia muito bem introduzir o vocabulário das “*Parts of the tree*” apenas apresentando as palavras: “*trunk; flower; leaf; fruit; root; branch; seed*”, por meio da oralização ou usando algum recurso de áudio. Com certeza, as crianças cegas não teriam nenhuma dificuldade para aprender a pronúncia e suas respectivas traduções; arrisco dizer que, provavelmente, para algumas delas, até com mais facilidade que as demais crianças videntes, pois suas capacidades de audição ou verbalização são muito apuradas.

Para que os estudantes tivessem um conceito mais amplo de árvore, decidi confeccionar outro, a partir do cartão modelo, não só demonstrando todas essas partes, mas com o

⁸ É um dos 20 centros regionais de serviços educacionais estabelecidos pelo Legislativo do Texas em 1967 para ajudar distritos escolares e escolas a melhorarem a eficiência e o desempenho dos alunos.

acrécimo das flores e frutos, a fim de que eles tivessem também uma informação mais ampla do vocabulário em inglês. Ao invés da grama utilizada pelos professores do Texas, acrescentei terra misturada à areia, para terem noção de que as árvores são fixas por meio de suas raízes no solo, conforme demonstrado na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Cartão conceito de árvore



Fonte: Produto da pesquisa (2021)

Descrição da imagem: Fotografia colorida de um cartão conceitual sobre árvore: um pé de romã. Em folha branca (Chamex ofício 2), na parte inferior foram colados terra com areia para representar o solo, neste solo há pequenas raízes presas ao tronco que se expandem até a parte do meio do papel, de onde saem seus galhos com folhas miúdas verdinhas. No centro da copa da árvore, há uma flor vermelha aberta e em cada lado da copa, esquerdo e direito há um botão de flor. Em um dos galhos do lado esquerdo há um fruto, uma romã ainda bem pequena e verde; ela é redonda e não é possível ver suas sementes. Ao lado da árvore, sobre o solo, é possível ver uma vegetação rasteira.

Acontece que, por trás das palavras há um significado e nem sempre os conceitos sobre elas estão formados, aliás, a formação de conceitos é muito importante em qualquer área que o professor trabalhe com o estudante cego, por isso é que precisamos utilizar a discriminação tátil, sobre a qual falarei posteriormente.

Antes, faz-se necessário trazer um pouco de informação sobre a formação de conceito, que segundo Domingues *et al.* (2010, p. 33), nas pessoas com cegueira congênita, é formado diferentemente das pessoas que enxergam e, se esta questão não for bem considerada e compreendida, a criança cega pode tornar-se apenas uma repetidora automática daquilo que ouve, sem ter noção de seu significado. Batista (2005, p.14) acrescenta que o que difere o ensino dos conceitos para um estudante cego de um estudante vidente é a preparação dos recursos

auxiliares e que, nesse sentido, o tato deve ser considerado um importante recurso, assim como os recursos didáticos que devem ser planejados com base já nos conceitos adquiridos.

Vygotsky (1934/1996) define,

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. (VYGOTSKY, 1934/1996, p. 78).

Já sobre a discriminação tátil, Domingues *et al.* (2010, p. 35) ponderam que esta “é uma habilidade básica que deve ser desenvolvida em crianças com cegueira de forma contextualizada e significativa”. E acrescentam: “O tato é uma via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciada na educação”. Sendo assim, ao introduzir um conteúdo para as crianças cegas, procurei dar o máximo de oportunidade para que elas pudessem explorar os materiais adaptados, as miniaturas e até mesmo os objetos reais, quando estes estavam ao alcance de suas mãos. Segundo as orientações de Domingues *et al.* (2010),

A criança com cegueira precisa ter acesso e liberdade para explorar, manusear, tocar, bem como receber explicações verbais a respeito dos conceitos tateáveis, parcialmente tateáveis, não tateáveis e abstratos que a cercam, para que consiga apropriar-se adequadamente destes conhecimentos na escola e fora dela. Assim, os conteúdos escolares são os mesmos para os alunos cegos que necessitam de recursos didáticos adequados e condizentes com as vias de percepção não visual (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 37).

Procurando seguir as orientações que trazem a literatura nesta área, deparei-me com a situação em que alguns estudantes oralizavam o que era árvore, mas não tinham o conceito formado da matéria em questão. Alguns nunca haviam tido a experiência de tocar em uma árvore. Dessa forma, pusemo-nos a explorar o pátio do CAP e procurar uma árvore para que esses estudantes pudessem ter essa experiência e apropriarem-se deste conceito da maneira mais aproximada possível, tendo em vista que ao utilizar o cartão conceitual, apesar de tê-lo a princípio considerado um bom recurso para se trabalhar o vocabulário sobre árvore, percebi que ele não era a melhor opção, já que as crianças, ao tateá-lo, tinham muita curiosidade e durante a exploração das partes da árvore montada, elas acabavam se soltando, como por exemplo, as flores e os frutos, que eram mais sensíveis.

Assim, os últimos a tocá-lo não tinham um conceito do todo e para que isso acontecesse, eu tinha que interromper a aula e colar novamente essas partes soltas que já começavam a murchar; foi uma situação descoberta a partir da experimentação, e me foi muito útil.

Ao longo da exploração do pátio no CAP, encontramos conceitos parcialmente tateáveis, já que algumas árvores existentes dentro e nas imediações da instituição eram muito altas, ou algumas não tinham todas as partes expostas do vocabulário que estávamos trabalhando, como por exemplo, as raízes. Foi quando me deparei com um pé de “cajazinho ou cajá-mirim”.

Ele era perfeito para explorarmos tudo o que estávamos estudando e daria uma boa oportunidade para a formação do conceito sobre árvore por ser de médio porte e, consequentemente, traria um aprendizado mais significativo. Passamos a explorar as “*Parts of the tree*” e, ao longo de toda exploração, as crianças interagiam, tocavam na árvore com muita curiosidade. Nesse dia, somente Lia teve paciência de ser fotografada, em todas as etapas de exploração da árvore, conforme registro das seis fotografias a seguir:

Figura 5 – *Trunk*



Figura 6 – *Root*



Figura 7 – *Flower*



Figura 8 – *Leaf*



Figura 9 – *Fruits*



Figura 10 – *Fruit*



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de 06 fotografias de Lia, uma criança de pele clara, cabelos loiros amarrados por um laço amarelo do lado direito de sua cabeça. Ela usa anel, colar e brincos dourados e um macacão cinza. Seu rosto está camuflado para resguardar sua identidade. Na 1ª foto, Lia tateia o caule de uma árvore pequena;

na 2ª foto, ela tateia suas raízes que estão expostas no solo; na 3ª foto, Lia faz o reconhecimento de suas flores; na 4ª, ela toca as folhas verdinhas; na 5ª, ela tateia seus frutos, que também estão verdes e são ovalados com dimensão aproximada de uns 3 cm; na 6ª foto, ela segura um fruto de cajá-mirim apanhado do pé para comê-lo e posteriormente conhecer como é a semente.

Foi gratificante perceber o que esta experiência pôde proporcionar aos participantes. Por ser uma árvore pequena, os estudantes tocavam-na individualmente ou de dois em dois e à medida que a tocavam, eu os indagava: *“What are you touching?”*; ao que eles respondiam conforme as partes da árvore que estavam tocando: *“I’m touching the: trunk; flower; leaf/leaves; fruit; root; branch;”*. Interessante foi como eles ao tocarem mais de um fruto, por exemplo, já associavam com a palavra no plural, acrescentando o “s” ao final e assim, seguiram para todas as demais palavras, inclusive para a palavra *leaf*, quando intervi para informá-los que o plural de *“leaf é leaves”* e que mais adiante eles estudariam essas particularidades. Não houve estranhamento quanto a este fato e faziam questão de comparar tocando em uma só folha e verbalizando: *“I’m touching the leaf”* ou tocando mais folhas e dizendo: *I’m touching the leaves”*.

Figura 11 – Tabela de palavras transcritas para o Braille no Word

⠠⠠⠠⠠⠠⠠	<u>trunk</u>
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	<u>flower</u>
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	<u>leaf/leaves</u>
⠠⠠⠠⠠⠠⠠	<u>fruit</u>
⠠⠠⠠⠠⠠	root
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	<u>branch</u>
⠠⠠⠠⠠⠠	<u>seed</u>

Fonte: Produto da pesquisa (2021)

Como todos eles já são alfabetizados e, levando em consideração os depoimentos da maioria dos estudantes da segunda fase do fundamental e até mesmo dos relatos das pessoas cegas adultas, que consideram a escrita em inglês um dos maiores desafios na aprendizagem, da língua inglesa, todas as palavras foram impressas em Braille e colocadas ao lado de suas respectivas traduções a fim de que os pequenos já pudessem se familiarizar com a grafia e com a leitura em Inglês. Para exemplificar como fica esta grafia em Braille, trouxe na tabela

anterior, a Figura 11, as palavras escritas em um recurso do programa Braille Fácil, chamado Braille no Word – uma representação de como fica impresso em folha específica, mas neste caso sem o relevo:

4.1.2 Relato 2: The Numbers

Uma experiência exitosa, do meu ponto de vista, também trabalhada na oficina de Inglês *foi o ensino e aprendizado dos números - “The Numbers”*: No início da aula, eu perguntei aos estudantes se eles conheciam os numerais em Inglês, todos começaram a contar ao mesmo tempo de 1 a 10, algumas de forma mecânica, outras com mais propriedade. Portanto, para introduzir o conteúdo, propus que primeiro cantássemos a música *“Ten Little Indians”*.

Nenhuma das crianças conhecia a versão em Inglês e ficaram bem animadas. Então, pedi para ouvirem atentamente a música que eu iria tocar por três vezes e que, durante sua execução, procurassem identificar palavras já conhecidas. Como a canção é curta, a única palavra desconhecida de todos foi: *“little”*, já que as demais eram os números e a palavra *“indians”*, que foi fácil associar.

Após a identificação das palavras, passamos a cantar animadamente e, por ser uma música considerada fácil, todas aprenderam rapidamente. A versão que usei foi encontrada no YouTube, por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=b15kFRBsDh4> (mas há muitas versões, inclusive com letra mais extensa, porém concentrei-me na menor, pois havia também a questão dos conceitos para trabalhar com os estudantes).

Como eram crianças já alfabetizadas, apenas uma delas, o Théo, ainda não tinha percepção bem formada da relação do número em tinta com o Sistema Braille, isto foi percebido quando coloquei uma caixa de numerais feitos em EVA para elas contarem e relacionarem os números aos nomes em inglês. C

Como estratégia interativa, pedi aos colegas para demonstrarem o formato dos números em tinta ao Théo, pegando o numeral em EVA e verbalizando na língua em estudo cada nome correspondente. Ao tocarem no numeral, antes de entregarem ao colega eles diziam: *“This is the two; this is the nine; this is the six...”*.

À medida que eles apresentavam os numerais para o colega, eles reforçavam seu próprio vocabulário, interagiam entre si e, Théo se apropriava dos dois objetivos requeridos na-

quele momento: ter noção da forma dos numerais em tinta e enriquecer seu vocabulário de inglês, conforme Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Reconhecimento dos numerais feitos em EVA



Figura 13 – Exploração da forma dos números confeccionados em EVA



Fonte: Produto da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de duas fotografias, denominadas respectivamente, Figuras 12 e 13. Na Figura 12, as mãos da criança tateiam as formas dos números em tinta confeccionados em EVA; eles estão dispostos na mesa em ordem crescente de 1 ao 8. O número 9 está nas mãos da criança. Na Figura 13, uma criança de pele morena, cabelos pretos, vestindo uma camiseta de listras azuis e laranja está sentada, tocando o número 7, os demais, de 1 ao 6 estão sobre a mesa.

Um aspecto muito importante também ao trabalhar com os numerais, quando as crianças ainda são muito pequenas, é observar se elas já fazem a relação de quantidade ao número correspondente, caso ela não possua ainda esse conhecimento, é preciso trabalhar esta questão para formação de conceitos. Estratégias como usar botões, lápis, os próprios dedinhos, enfim, materiais concretos que possam ser palpáveis e que dão capacidade de a criança contá-los e relacioná-los aos números em tinta em Braille são muito importantes (não é o caso desta turma participante da pesquisa, pois como dito anteriormente, todos são alfabetizados e bem desenvolvidos).

A seguir, na Figura 14, segue um exemplo de uma professora do CAP trabalhando esses conceitos com uma criança menor:

Figura 14 – Aprendizagem dos numerais por associação com material concreto



Fonte: Amira Gasel/CAP GO

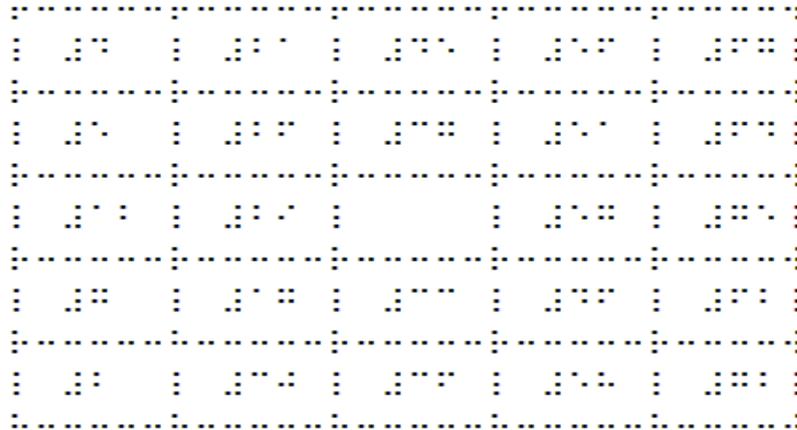
Descrição da imagem: Fotografia de uma menina morena, com cabelos cacheados amarrados por laço, na parte de trás da cabeça, usando blusa branca e pulseiras prateadas em seu braço direito. Ela está com as duas mãos abertas, apoiadas sobre a carteira, com os dedos bem abertos e, para cada dedo, há um botão de roupa colorido, indicando quantidade.

Depois de trabalhar esses conceitos, procurei observar o estímulo dos estudantes quanto à aprendizagem dos numerais em inglês, para ir acrescentando aos já aprendidos por eles. Conversamos sobre os doze primeiros números receberem nomes diferentes e sobre os numerais de 13 a 19 seguirem um padrão, cuja terminação é “*teen*”, esta foi a parte que imaginava ser mais difícil, mas eles assimilaram de maneira tranquila. Oralmente, também expliquei que as dezenas terminavam em “*ty*”, como por exemplo, o “*twenty* e *seventy*” e naturalmente fomos juntando as dezenas e unidades e, ao final de duas aulas, os estudantes já haviam se apropriado do aprendizado oral dos números de 1 a 100 e o 0. Deixei com eles, para fins de consulta, uma cartela dos números em inglês impressos em Braille para treinarem sua escrita.

Uma maneira que escolhi para fechar e avaliar o aprendizado deste conteúdo foi o “*jogo de bingo*” – cujas cartelas foram impressas em Braille (no CAP GO tem o arquivo disponível para quem precisar). Este jogo, além de divertido, foi muito rico para minha prática e para interação das crianças. Elas amaram jogar e ganhar os pequenos mimos de brinde, além, é claro, de aprender. Para cantar os números, eu usei o sorteador de bingo bem acessível, disponível para domínio público no endereço eletrônico: <https://sorteador-de-bingo.netlify.app/>. Com este link é possível acessar diretamente o sorteador, sem fazer *download* e ele é de fácil utilização. À medida que um

número era sorteado, eu verbalizava em inglês e os estudantes marcavam suas cartelas com dois furos, usando uma punção (espécie de caneta das pessoas com deficiência visual que permite marcar os pontos da escrita Braille no papel). Trago uma demonstração da imagem, na Figura 15 de uma cartela de bingo em Braille no Word, para aqueles que porventura não conheçam seu formato:

Figura 15 – Exemplo de cartela de Bingo em Braille



Fonte: Acervo CAP (2021)

Descrição da imagem: Cartela de Bingo contendo cinco colunas por cinco linhas, divididas em 25 retângulos, nos quais há os números impressos em Braille, exceto no retângulo da 3ª coluna e 3ª linha que fica centralizado. Os números são aleatórios, como por exemplo, 04; 72; 67; 29 etc.

4.1.3 Relato 3: *Geometric figures*

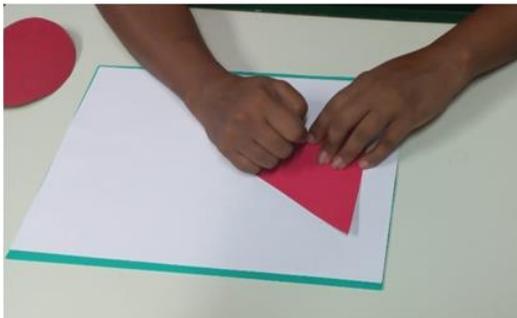
Para introduzir o vocabulário “*Geometric figures*”, utilizei como recurso pedagógico principal, os “blocos lógicos coloridos” – material concreto acessível em muitas escolas. Eles foram bastantes funcionais, neste caso, porque além das formas trazidas: quadrado, retângulo, círculo e triângulo, foi possível explorar também a introdução informal de algumas cores em inglês, já que havia blocos azuis, amarelos e vermelhos; explorar tamanho, como: grande/pequeno e, espessura: grosso/fino (características do conjunto de blocos contidos na caixa). Também revisamos os numerais (tema já trabalhado na oficina), pois as crianças puderam verificar a quantidade total de blocos e a quantidade dos blocos pequenos e grandes, finos e grossos. Elas gostaram de fazer esta separação e contar em inglês as peças separadas.

O conteúdo foi trabalhado em dois encontros. No primeiro, explorando as formas geométricas apresentadas e a oralidade em inglês e, no segundo, revisando o estudo anterior e fazendo atividade: os estudantes receberam folhas com o nome das figuras geométricas impressas em Braille, e a partir da leitura de cada palavra em inglês, eles deveriam identificar as

figuras concretas (blocos lógicos correspondentes) para fazerem uma colagem com barbante no papel. A título de exemplo, eles fixavam a peça da figura geométrica (que era de madeira) no papel, passavam cola em volta dessa peça e iam colando o barbante – esta atividade é útil para o desenvolvimento da coordenação motora fina, pois nem todos possuem facilidade para realizar movimentos específicos e delicados.

Assim, temos mais um benefício durante a aula, não ficamos engessados apenas ao estudo da língua em questão, mas exploramos tudo quanto foi possível para um aprendizado mais amplo e significativo. Depois de realizarem a atividade, com as figuras já coladas e secas, os estudantes tateavam seus trabalhos enquanto faziam o reconhecimento e oralizavam essas formas em inglês, como: “*a big triangle*”; “*a small circle*”; “*a thin rectangle*”; “*a thick square...*” Eis alguns registros deste trabalho, nas Figuras 16, 17 e 18:

Figura 16 – Execução de atividade figura



17 – Exploração dos blocos



18 – Reconhecimento da forma



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de três fotografias, denominadas Figuras 16, 17 e 18 respectivamente. Na Figura 16, sobre a mesa, há duas mãos de uma criança apoiadas na figura geométrica de um triângulo vermelho. O triângulo está em cima de uma folha Chamex branca com laterais verdes, a criança faz a exploração tátil dele para executar a atividade. Na Figura 12 um menino e uma menina exploram os blocos lógicos coloridos que estão espalhados sobre a mesa. Na Figura 13 um menino segura um triângulo amarelo.

4.1.4 Relato 4: *Parts of the body*

Compartilho com vocês agora uma outra experiência que pode servir de sugestão para se trabalhar com as crianças cegas nos anos iniciais, o estudo de vocabulário sobre as “Partes do corpo humano – *Parts of the body*” que considero ter tido êxito e que trouxe participação expressiva durante a aula.

Para que o aprendizado tivesse mais significado, levei para sala uma boneca com traços físicos bem marcantes, a fim de que as crianças pudessem explorar e reconhecer os membros externos mais comuns do corpo humano. Primeiro deixei que os estudantes, individual-

mente, explorassem bem a boneca. Depois fiz a audiodescrição desta boneca, levando para eles informações que, pelo tato eles não conseguiriam obter, como por exemplo: “Esta boneca é a caracterização de uma bebê do sexo feminino”; “Ela é de cor preta, tem olhos castanhos e usa um vestido na cor laranja com um bordado aplicado no peito e, na barra da saia deste vestido, há uma rendinha verde”; “Ela usa também uma calcinha na cor branca” (embora possam passar despercebidas, essas informações são importantes, pois são detalhes ou estímulos que os estudantes videntes já têm naturalmente, coisa que aos estudantes cegos é impossível).

Depois de terem feito o reconhecimento da boneca, por meio da impressão tátil, passei a apresentar os vocábulos em inglês das partes do corpo em evidência (neste dia, apenas dois estudantes estavam presentes e ficou mais fácil tocar a boneca e, na aula de revisão, quando havia mais três estudantes, enquanto um explorava o material concreto [boneca], os demais tocavam seus próprios corpos). Na primeira experiência, enquanto eu pedia para eles tocarem a mão da boneca, já apresentava para eles a expressão equivalente em Inglês e assim sucessivamente, como por exemplo: mão – *hand*; boca – *mouth*; pé – *foot*; pés – *feet*; braço – *arms*; cabeça – *head*; ombro – *shoulder* etc.

Curiosamente, apesar de serem muitos vocábulos em estudo, esta experiência não se tornou cansativa, pois havia pensado em duas estratégias divertidas que seriam em nosso favor. A primeira delas foi a música “*Head, shoulder, knees and toes*” que animou a turminha e gerou uma competição saudável entre eles, que pediam para eu observar quem estava fazendo os gestos corretamente enquanto cantavam.

Um fato interessante foi que Nina, estudante apaixonada em Inglês, me recomendava enquanto cantava e fazia os gestos: “Prô, observa se os colegas estão tocando os pés ou os dedos dos pés, porque em Português a música fala ‘cabeça, ombro joelho e pé’, mas em Inglês não fala pé, que seria foot, fala ‘toes’ que são dedos dos pés”. Eu confesso, fiquei surpresa, encantada e feliz, com a observação da estudante. Alguns vão além do que imaginamos!

A segunda estratégia que utilizei, nesta aula, e que deu certo e que também agradou às crianças foi a brincadeira: “*The Simon Says*”, cuja versão brasileira é “O Mestre Mandou”. As crianças ficaram de pé e, no primeiro momento, eu ordenava: “*The Simon says: touch your nose!*; *The Simon says: touch your eyes!...*” Por meio desta brincadeira, além de fixar o conteúdo, já foi possível fazer avaliação do aprendizado. Nem todas as crianças acertavam a todos os comandos, mas duas delas não erraram nenhum deles. Apesar de tudo, tinha que considerar o pouco tempo de contato com eles e que a assimilação vem também com o tempo. Depois do primeiro momento, as crianças pediram para darem os comandos e eu, como única

pessoa vidente naquela aula, ia observando as ações das demais crianças e oralizando para quem ocupava o lugar de mestre no momento. Eis alguns registros, nas Figuras 19, 20 e 21:

Figura 19 – Exploração por meio da impressão tátil



Figura 20 – Execução da brincadeira: ‘The Simon says’



Figura 21 – Execução da música: ‘Head, shoulder, knees and toes’



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de três fotografias, denominadas respectivamente figuras 19, 20 e 21. Na figura 19, Nina e Isaac fazem a exploração da boneca por meio da impressão tátil; na figura 20, as mesmas crianças estão de pé, na sala de aula e com as duas mãos, tocam suas próprias bocas na brincadeira “*The Simon says*”; na figura 21, essas crianças tocam seus joelhos flexionados, por conta dos gestos da música, “*Head, shoulder, knees and toes*”.

4.1.5 Relato 5: *The Colors*

Parto agora para uma outra experiência do ensino, nesta oficina, que foi o estudo das cores em inglês – “*The Colors*”. Este é um tema complexo, considerado por muitos, inclusive para mim, motivo pelo qual debrucei-me nas leituras, com o objetivo de ter mais propriedade sobre o assunto e dar mais significado ao que eu iria ensinar e ao que as crianças iriam aprender.

Estratégias de ensino como a de colocar o nome das cores em inglês, nos cartões coloridos, referentes a cada uma delas e associados à sua pronúncia correspondente são muito usadas para introduzir e fixar cores para crianças videntes, bem como os vídeos com animações encontrados nos sites de domínio público ou pagos, e a experiência de mistura das cores primárias para formar as terciárias. Fato é que o universo colorido contribui para uma maior atenção das crianças e o audiovisual é uma ferramenta muito atraente para elas, mas, e para as crianças cegas, como elas se relacionam com as cores? Como ensinar cores para quem nunca pôde enxergar? Certamente seria mais fácil trabalhar apenas as palavras em inglês e suas respectivas traduções. Com certeza, mediante conhecimento do perfil da turma participante da pesquisa, ela aprenderia fácil, mas, e o aprendizado com significado, como proceder frente a esta questão?

Dadas as importantes considerações sobre o tema, trago para conhecimento e reflexão dos leitores, algumas informações, que são resultados de minhas leituras/pesquisas, pois elas me inspiraram e me orientaram em minha prática pedagógica durante o ensino das cores para as crianças cegas e, quem sabe, poderão também ser úteis a quem mais precisar. Bianchi *et al.* (2016), apresentaram um estudo importante na área da Física sobre as cores e como as pessoas cegas as percebem, por meio do artigo “Conhecer as Cores sem Nunca Tê-las Visto”. Neste artigo, os autores levaram em consideração que o processo de aprendizagem mobiliza todos os sentidos, ou seja, ele é multissensorial, desta forma afirmam:

A dificuldade em pensar no ensino de cores a alunos cegos de nascimento surge da concepção de que a impossibilidade de captar estímulos luminosos através da retina impede essas pessoas de saberem sobre cores. Em nossos resultados, demonstramos que esses alunos apenas não percebem as cores visualmente, o que não os impede de aprendê-las, não apenas verbalmente, mas sendo capazes de estabelecer relações sociais e multissensoriais, como acontece com os videntes (BIANCHI *et al.* 2016, p. 159).

Os mesmos autores (2016, p. 149/150) afirmam que apesar da percepção visual ter um conceito de sentido privilegiado na formação das representações mentais, os demais sentidos como a audição, olfato, paladar e tato contribuem simultaneamente na produção dessas representações. Soler (1999, *apud* Bianchi *et al.* 2016, p. 149/150) destaca que “conhecimentos e aprendizagens produzidos sob uma perspectiva basicamente visual são considerados incompletos, já que qualquer processo de significação pode ser considerado multissensorial.”

Assim, os pesquisadores explicam a ampliação de seus estudos:

Nossa discussão se amplia de uma visão “psicofisicalista⁹” (SAVAGE, 2001), de acordo com a qual a percepção de cores se dá no desenvolvimento de sensibilidades sensoriais adaptativas selecionadas naturalmente no curso da evolução dos seres, em uma visão que denominamos “sociopsicofisicalista”, considerando uma proposta que culmine em questões epistemológicas que contribuam para a formação científica de alunos cegos, inclusive. (BIANCHI *et al.* 2016, p. 159).

Neste sentido, Mayer (2016) também corrobora com a tese de que para enxergar cores, o sentido da visão não é o fator determinante de todo o processo:

Vemos cores (incluindo cegos congênitos) porque as criamos a partir de nós mesmos, por meio da emergência das ações do nosso sistema atencional, de nossos processos de categorização, de integração e imaginação, da nossa capacidade para metaforizar experiências em nosso corpo e atribuir-lhe um significado, de co-construir estes significados na interação com o outro, e de ressignificá-los a cada interação (MAYER, 2016, p. 165).

⁹ psicofisicalista. [Psicologia] Ramo da psicologia que estuda a relação entre os estímulos físicos e as sensações e percepções.

Assim, por meio das leituras fui tendo segurança ao reforçar o que já conhecia e ao adquirir novos conhecimentos sobre o assunto. Tais leituras me possibilitaram a descoberta do livro de Regina Berlim, intitulado “Jonas e as Cores”, uma obra infantil que narra a história de um menino que via tudo em branco e preto (Acromatopsia), cuja mãe ficou sem cor ao receber o diagnóstico médico. A avó de Jonas, ao tomar conhecimento da situação, teve uma atitude admirável: “Não é porque **não** vê as cores que Jonas não pode aprender a conhecê-las. A partir de amanhã, e durante todas as férias, ele ficará comigo!” Berlim (2006, p. 15, grifo nosso). As páginas que se seguiram contam as experiências do menino quanto ao aprendizado das cores, em um misto de interações e percepções das sensibilidades sensoriais, as quais transcrevo-as aqui, pois elas são úteis para apropriação de conhecimento no processo de ensino das cores também para crianças cegas e poderão dar ao leitor, uma mais ampla visão da prática:

... No dia seguinte, no sol forte da tarde, Dona Olívia levou Jonas ao jardim.

_ Venha, Jonas, vamos brincar diferente.

E Dona Olívia foi mostrando a Jonas a grande árvore do fundo do Jardim, que ficava encostada no muro. Jonas abraçou o tronco com seus braços curtos de criança. Arrancou um pedacinho da casca e cheirou. Regou o chão em volta e enfiou os dedos na terra molhada. Brincou com os tatu-bola que se amontoavam pelos canteiros.

Depois, um bolo gostoso de chocolate com calda o esperava.

Vivenciou o áspero, o úmido, o vivo, o doce – aprendeu o Marrom.

Foi num desses dias esplêndidos, sem nenhuma nuvem no céu, que Dona Olívia mostrou a Jonas o mar, que se fundia sem ondas no horizonte com o céu. E Jonas andou pela praia e molhou os pés na água gelada e brincou de pega-pega com as ondas.

Dona Olívia ensinou Jonas a fechar os olhos a abrir os braços para abraçar o mundo. A molhar o rosto e lambe os pingos d’água dos lábios, a cheirar a maresia que faz grudar os cabelos na cara e os pelos do nariz...

E foi assim que Jonas percebeu que o AZUL é infinito, salgado e de um silêncio cheio de barulhos.

Descobrir o amarelo é que foi bom demais.

Teve quindim fresquinho, pólen de flor no nariz (e muitos espirros), um pintinho que bicou a mão de Jonas e fez muita sujeira na cozinha, a quem Jonas deu o nome de Piu. Teve a prova de uma gema de ovo, que tem gosto assim de ovo, só que cru.

E veio seguido do laranja, que é como um amarelo com mais força, acompanhado de cenoura ralada, mamão papaia em cubinhos e o pôr-do-sol mais lindo daqueles dias. Dona Olívia fez Jonas sentar nas pedras para sentir o calor do sol no final da tarde, que é mais como uma luz forte do que como fogo, e aquece mais do que queima.

E por fim veio o verde, com seus muitos cheiros e sabores. Dona Olívia e Jonas passaram dias com o nariz enfiado nas plantas – alecrim, que é um verde menos verde que manjerição, que é diferente do verde-casca-de-limão (azedo!), do verde da maçã-verde (que é gostosa e quase doce). Folhas de todos os tamanhos, macias como veludo, espinhosas e ásperas como joelho esfolado na calçada.

Gramma molhada sob os pés descalços de Jonas... planícies e descampados de vários verdes sem fim.

A liberdade, para Jonas, é verde.

Do vermelho, Jonas levou o doce do morango, a dor e o gosto de sangue de um corzinho de rosas. Suco de groselha com açúcar e tomate com sal, uma joaninha atrevida na palma da mão, que é para dar sorte.

Passaram os dias, assim, em descobertas. Até chegar a hora de voltar.

_ Vó...E o lilás?

Dona Olívia se virou para o neto e deu um suspiro.

_ Ah, o lilás... Essa é uma cor especial, Jonas. Alegre e triste, suave e forte, tudo ao mesmo tempo.

E com um sorriso que não era bem um sorriso acrescentou:

_ Lilás é a cor da saudade.

E lá se foi o Jonas de volta para casa, no banco de trás do carro, rodeado de sacolas e travesseiros, seu cachorro de pelúcia (macio e marrom) no colo.

E aquela explosão de lilás no peito. (BERLIM 2006, p.16-29).

Assim, dadas as demonstrações de como podemos ensinar as cores para estudantes cegos de forma multissensorial, cada professor pode utilizar o recurso que alcance melhor as possibilidades de entendimento e que seja de possível acesso no contexto escolar. Na experiência da oficina de língua inglesa, por exemplo, como as crianças já têm alguns anos de atendimento no CAP, a maioria faz associação das cores e têm também suas preferências sobre determinados tons.

Para ensinar cores em inglês, eu utilizei alguns materiais como o gelo e a água para falar de cores frias que estava introduzindo, como o *blue* e o *green*; o calor que emanava de um abajur para me referir às cores quentes, como *red*, *orange* e *yellow*. De forma particularizada, utilizei folhas frescas de hortelã para indicar o *green* (na ocasião as crianças puderam esfregá-las entre suas mãos para sentir o cheiro também); usei a ação de olhar para o céu, fechar os olhos e respirar profundamente buscando paz e tranquilidade para o *blue*; um caqui e um tomate maduros para o *red* (igual ao sangue das nossas veias – disse José); uma cenoura e o seu suco para o *orange*; uma banana maçã madura para indicar o *yellow* (sentiram também o seu aroma e compararam ao cheiro de uma banana verde, quase imperceptível, segundo eles). Descascada a banana, puderam aprender o *white*, juntamente com um chumaço de algodão (igual ao pelo do coelhinho de Nina – como disse ela durante a experiência); o som de uma música calma e a sensação do algodão-doce derretendo na boca para representar o *pink* (tom doce e delicado – assim como as meninas – correlacionou Luca; e as bochechas do meu priminho, associou Isaac).

Para o *black* utilizei o pó de café, para sentir seu aroma, e pedaços de carvão; a terra e um ursinho de pelúcia para introduzir o *brown*; a lembrança de um dia chuvoso, sem sol, e o sentimento de não ter nada pra fazer, para o *gray*; lembramos a fantasia, o sonho e a ilusão para falar do *purple* (como no filme *Divertidamente*). Lembrei eu, para os estudantes, que o

medo é representado pela cor *purple*, que é também associada ao luxo. Fui surpreendida com a pergunta sobre como se falava as cores dourada e prateada em inglês. Ao responder *gold* e *silver* respectivamente, como não havia preparado material concreto para ensinar essas cores, levei-os até as escadas e pedi para que tocassem os corrimões (estes eram de cor prata, feitos de metal e mudava de temperatura conforme sua exposição: se sol, se torna quente, se tempo fresco, o metal é frio). Também foram lembradas as medalhas dos jogos da Copa do Mundo e das Olimpíadas, ('quem fica em segundo lugar ganha medalha de prata' – disse Nina) e, na ocasião, aproveitei para falar da medalha de ouro, objeto de maior valor, de cor dourada, assim também como muitas joias, iguais aos brincos de Lia e os anéis da *teacher*, cor muito ligada ao triunfo, ao poder e luxo. Enfim, o ensino e aprendizado das cores em Inglês se deram por meio das percepções emocionais, olfativas, gustativas, táteis e auditivas.

A atividade que escolhi, para fixarmos o conteúdo, foi uma flor impressa em Chamex, margeada em alto-relevo com barbante (poderia ser feito também com 'cola glitter para contorno' ou com outro material que conferisse relevo à imagem). Depois que relacionamos as cores aos demais sentidos remanescentes, que não a visão, entreguei a cada estudante, uma folha com a flor, fiz a audiodescrição da imagem que estavam recebendo e falei da proposta: como a flor não estava colorida, que déssemos cor a ela, colando bolinhas de papel crepom. Para isso, deveríamos fazer essas bolinhas em conjunto e, enquanto fazíamos, íamos treinando a pronúncia de cada uma delas em inglês, bem como aprendendo a uma musiquinha infantil, parodiada da cantiga de roda 'Terezinha de Jesus', retirada da internet (de domínio público), a qual acrescentei outras estrofes, de acordo com as cores aprendidas.

O trecho que encontrei na internet foi:

Pro amarelo, eu digo *yellow*
 Pro azul, eu digo *blue*
 Pro vermelho, eu digo *red*
 E pro verde, eu digo *green*

(BENDITOINGLÊS, 2019)

A partir deste trecho, improvisei uma introdução, adaptei e complementei as estrofes e fiz uma conclusão bem infantil, para poder criar uma música completa com as cores estudadas. Enquanto improvisava a adaptação, as crianças iam fazendo as bolinhas de papel crepom e me lembrando as cores que faltavam: "*Teacher, falta o white, e o black, e o orange....*". Ao final, a musiquinha ficou assim:

Vejam bem meus coleguinhas
 O que diz esta canção,
 São as cores em inglês
 Que aprendo de montão:

“Pro amarelo, eu digo yellow
 Pro azul, eu digo blue
 Pro vermelho, eu digo red
 E pro verde, eu digo green”

Para o branco, eu digo white,
 Pro marron, eu digo brown,
 Para o preto, eu digo black
 Para o rosa, eu digo pink

Para o roxo, digo purple,
 E pra o cinza eu digo gray
 São as cores que eu já sei

Aprendi de última hora
 Duas cores especiais
 Silver, prata
 Gold, ouro
 Que tem brilhos sem iguais!

E assim vou aprendendo
 Cada dia um pouco mais
 De vocês já me despeço,
 Kisses, kisses, Good bye!
 (Adaptação e complementação da pesquisadora, 2021)

Depois da musiquinha pronta e bastante explorada e, como fechamento do conteúdo, as crianças se apresentaram no CAP, na hora do lanche, para os demais estudantes (uma apresentação informal). Veja as Figuras 22 e 23:

Figura 22 – Participante da oficina desenvolvendo seu trabalho



Figura 23 – Um dos trabalhos concluído



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Fotografias 22 e 23 que mostram respectivamente na primeira, um menino, de cor morena, cabelos pretos, de camiseta branca e óculos de sol na cor azul, sentado à frente de sua mesa, ele faz bolinhas de papel crepom coloridas e cola em uma flor ampliada em papel Chamex, contornada em alto-relevo com barbante fino. Ao lado, na segunda, a atividade concluída, na qual o estudante colou bolinhas de papel crepom marrom em seu caule, verde em suas folhas e para as pétalas, preencheu cada uma de cores diferentes, como rosa, azul, branco, preta, vermelho, dourada, prateada (nesta foi colado papel liso, não é bolinha), roxo e laranja.

As pessoas presentes elogiaram o desempenho dos pequenos e, a partir desta apresentação, houve interesse de outras crianças em participar das oficinas. Quanto à atividade impressa feita por eles, a flor de papel crepom, trago alguns registros.

Diante do exposto, as afirmações de Bianchi *et al.*, parafraseando Shepard e Cooper (1992), são bastantes assertivas quanto ao ensino das cores aos estudantes cegos. Eles afirmam que,

[...] vidências da psicologia cognitiva também sugerem que a experiência, a linguagem e as estruturas neuronais visuais contribuem na representação mental de cores (SHEPARD; COOPER, 1992), afastando a ideia de que “cores” possuem uma representação exclusiva da percepção visual. (BIANCHI *et al.*, 2016, p. 151).

Com os relatos reflexivos destas cinco experiências, obtidas por meio do ensino e aprendizagem de cinco conteúdos de Inglês, trabalhados com crianças cegas, cuja turma foi formada para aplicação prática desta pesquisa, espero poder contribuir de alguma forma com os professores da área (e demais professores), no sentido de inspirá-los também, quando necessário, a buscarem alternativas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes, bem como reforçar, o que disse anteriormente, “não existe receita pronta para o ensino de Inglês para crianças cegas, não existe um modelo a seguir, o que existe são recursos que podem ser implementados para facilitar o ensino e tornar o aprendizado mais significativo e dinâmico”. Não devemos nos esquecer de que não é a cegueira que torna o aprendizado de Inglês mais difícil, as crianças cegas, por si só, têm as mesmas condições de aprender que as crianças videntes, assim como diversas crianças videntes também encontram dificuldades quanto ao aprendizado da língua em questão. O que precisa ser posto, como uma das molas propulsoras para esta questão, é a acessibilidade, é a oportunidade para que cada uma aprenda com os recursos que lhes forem mais adequados e que esses recursos são ótimos para promoção da inclusão dos estudantes, os que não enxergam e os que enxergam. Notem que todas as estratégias podem ser estendidas a toda classe. Estimulem os estudantes a participarem dessas vivências, dê a eles a oportunidade de experienciar situações diferentes das suas; usem vendas nos estudantes que enxergam, permitam que os que não enxergam lhes ensinem também.

Assim, repito aqui o que escrevi na introdução de minha dissertação e que considero muito importante, dentro de um contexto de educação inclusiva, que desde cedo, as crianças

possam ter um processo contínuo de interação social, aquele capaz de trazer evolução ao ser humano, de conhecer a realidade do outro e se colocar no lugar dele, de poder dar e receber, ensinar e aprender. Para auxiliar neste processo, trago, além dos relatos aqui apresentados, algumas orientações aos professores, que lhes poderão ser úteis caso tenham ou venham a ter estudantes cegos em sua sala de aula.

4.2 Orientações para atendimento do estudante cego em sala de aula

Ao receber um estudante cego em sala de aula, o professor pode sentir-se inseguro, quanto a sua atuação pedagógica junto a este estudante. Portanto, trago neste trabalho, o excerto do livro, “Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física” (2010), de autoria da Profa. Dr^a Luzia Guacira dos Santos Silva – Disponível no site intitulado “Sobre a Deficiência Visual”:

- **Compreenda** que a pessoa cega não vive num mundo escuro e sombrio. Ela percebe coisas e ambientes e adquire informações através do tato, da audição, do paladar, do olfato, dos sentidos cinestésicos e dos sentidos vestibulares.
- **Utilize** materiais com diferentes texturas na elaboração de material didático e estimule todos os sentidos do seu aluno cego, através de diferentes atividades.
- **Indique** as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade. Pode dizer, por exemplo: “A estante está a uns 2 metros à sua frente.”
- Ao orientar ao seu aluno cego que direções seguir, o faça do modo mais claro possível. **Diga** “a direita”, “a esquerda”, “acima”, “abaixo”, “para frente” ou “para trás”, de acordo com o caminho que ele necessite percorrer ou voltar-se. Nunca use termos como “ali”, “lá”.
- **Fale** sempre diretamente ao seu aluno cego, e nunca por intermédio de seus colegas ou acompanhante. A pessoa cega pode ouvir tão bem, ou melhor, que você. Não evite as palavras “veja”, “olhe” e “cego”; use-as sem receio. Todas as pessoas cegas as utilizam no seu cotidiano.
- **Avise** aos instrutores, guias e anfitriões, nas atividades de campo, que na turma há um aluno cego e pergunte se há possibilidade de o mesmo tatear os objetos em conhecimento, caso necessário.
- **Nunca** exclua o aluno cego de participar plenamente das atividades de campo e sociais, nem procure minimizar tal participação. A cegueira não se constitui em problema para tais atividades. Permita que o aluno decida como participar.
- **Proporcione** ao aluno cego a chance de ter sucesso ou de falhar, tal como outra pessoa que tem visão.
- **Busque** estratégias diferenciadas para o trabalho com seus alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção e expressão (tátil, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica e vestibular), além da reflexão, da manipulação e exploração dos objetos de conhecimento.
- **Possibilite** diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em braille, prova oral, apresentação de seminários, portfólios também para o aluno cego.
- **Permita**, durante as aulas, o uso do gravador, da máquina de escrever braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto.

- **Promova** atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor.
- **Verbalize** todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível.
- **Desenvolva**, sistematicamente, a percepção tátil dos alunos com cegueira, pois ela é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos.
- **Dê** mais tempo para o aluno cumprir suas tarefas e diminua o número de exercícios e/ou textos, caso seja necessário. (SILVA, 2021, n.p.).

4.3 Recursos que auxiliam a pessoa cega nas atividades escolares e diárias

As pessoas cegas precisam contar com os recursos não-ópticos para auxiliá-las em suas atividades escolares e também nas atividades diárias, por isso, é importante que as instituições de ensino, principalmente os professores, conheçam esses recursos para poderem informar e ajudar os estudantes, quando estes não têm em casa, as informações necessárias sobre ferramentas que poderão lhes ser úteis. Além dos recursos já mencionados neste trabalho, como: Sistema Braille, audiodescrição e os recursos táteis, há também os eletrônicos e de discriminação auditiva, chamados recursos tecnológicos.

Os recursos tecnológicos são importantes aliados dos estudantes cegos nos dias atuais. São vários os benefícios que se pode obter por meio deles, pois eles viabilizam a comunicação, auxiliam nas pesquisas e dão condição de acesso ao conhecimento de forma mais dinâmica. Os *softwares* reconhecedores de caracteres para textos digitalizados e leitores de tela ¹⁰ no computador, *laptops* e *smartphones* são alguns exemplos. Segue, abaixo, a relação dos principais leitores de tela para o computador, segundo o *site* da Universidade Federal de São Carlos:

- Jaws: leitor de tela pago para Windows
- NVDA: leitor de tela gratuito para Windows
- Window-Eyes: software pago, para Windows
- Orca: leitor de tela gratuito para Linux
- TalkBack: Leitor de tela do Google que acompanha os dispositivos Android
- Voice-Over: Leitor de tela para IOS que acompanha os dispositivos da Apple (UFSCAR, 2022).

Além destes, há dois *softwares* brasileiros, o DOSVOX, que pode ser obtido gratuitamente por meio de “*download*” a partir do site do projeto DOSVOX:

¹⁰ São *softwares* usados para obter resposta do computador por meio sonoro.

<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>, e o *VIRTUAL VISION*, distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real (para usuários cegos) e comercializado para os demais usuários. Estes *softwares*, segundo Turce (2013), “podem contribuir significativamente para o efetivo acesso ao conhecimento, à socialização, à mobilidade nos ambientes virtuais dos referidos alunos.”.

Espero, com essas informações, poder contribuir com os professores que, porventura, tenham estudantes cegos em suas salas de aula e não tenham ainda muitos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem em um contexto educacional mais inclusivo. Vale ressaltar que este trabalho é fruto de muitas leituras, aliado à práxis pedagógica e pode ser aperfeiçoado e adaptado, conforme necessidade dos professores.

4.4 Ponderações sobre minha prática

A oportunidade de ser um sujeito ativo de todo este processo de pesquisa, de atuar efetivamente no que chamamos de pesquisa-ação, me causou inúmeras sensações, das quais discorro sobre algumas delas:

Primeiro, que, ao olhar para trás e me lembrar do que me motivou a estudar este tema, é algo que me instiga até hoje, apesar do tempo decorrido: a conversa sobre as aulas de Inglês entre dois adolescentes cegos da segunda fase do EF, durante a hora do lanche no CAP GO. Isto me faz reforçar o fato de que o olhar atento e sensível dos profissionais da educação é muito importante no contexto escolar, pois há certas coisas que não podemos ignorar; os fatos estão lá todos os dias, acontecendo no chão da escola e não importa necessariamente em que horário eles se dão, às vezes os sinais de descontentamento ou de angústia sobre determinados pontos, no contexto escolar, podem não ser tão explícitos dentro da sala de aula, eles podem acontecer em outros espaços, assim como o reflexos das coisas boas também.

Segundo que, ao me colocar na posição de pesquisadora, no primeiro momento senti um peso muito grande, carregado de responsabilidade, pois durante minhas pesquisas, encontrei poucos trabalhos nesta área e percebi que teria que me reinventar, me superar para desenvolver um trabalho que tivesse à altura dos estudantes participantes desta pesquisa; crianças cegas cheias de expectativas sobre o que iriam aprender na oficina de Inglês, além deste fato, tinha a responsabilidade também sobre o produto que este trabalho iria gerar.

A experiência foi para mim bastante enriquecedora, o planejamento foi carregado de ideias, ao mesmo tempo em que me causavam certa insegurança, em certas ocasiões, para

escolha das metodologias. No meu íntimo, me perguntava, “será que vai dar certo? Será que com esta ou aquela atividade conseguirei alcançar os meus objetivos?”; “Até que ponto a condução deste conteúdo, com determinado recurso, terá significado para os pequenos estudantes cegos?”; Saberei eu conduzir a oficina, de forma harmônica, primando pela ludicidade, para cativar os estudantes?”.

Estas e tantas outras indagações me invadiram ao longo dos planejamentos, talvez por conta da carga de responsabilidade que um/a discente de mestrado profissional em educação carrega: a preocupação de colocar o estudante como centro de todo o processo educativo e agir como verdadeiro pesquisador, responsável por transformar a teoria em prática em um processo contínuo de participação e interação com os sujeitos envolvidos.

Por falar em sujeitos envolvidos, lembro-me claramente do dia de minha prova oral, no processo de seleção para este mestrado; com alguns minutos restantes para o encerramento, as professoras avaliadoras me perguntaram sobre o que me motivava e qual era a minha principal preocupação em desenvolver um trabalho envolvendo estudantes cegos e, movida por um instinto de luz, naquele momento, comecei a declamar um trecho de um poeta, cujo pseudônimo é Artur da Távola, que sempre trago comigo, quando o assunto é respeito às diferenças e luta pela inclusão escolar, o trecho declamado foi este:

A alma dos diferentes é feita de uma luz além. Sua estrela tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender. Nessas moradas estão tesouros da ternura humana dos quais só os diferentes são capazes. Não mexa com o amor de um diferente. A menos que você seja suficientemente forte para suportá-lo depois. (TÁVOLA, 2007, n.p.).

Eu disse às professoras que era primordial percebermos que os estudantes, público da educação inclusiva, antes de serem estudantes, eram pessoas que já traziam suas experiências, suas particularidades, suas necessidades, e que era salutar reconhecermos e respeitarmos suas diferentes necessidades, pois esse gesto refletiria o seu desenvolvimento educacional ao longo de suas vidas. Incitar as expectativas desses estudantes e depois frustrá-las é uma prática muito cruel. Portanto, é importante que não as negligenciemos e que acima de tudo, sejamos fortes, pois são tantas situações que envolvem o trabalho com um estudante que foge aos padrões já estabelecidos como normais, que somente os fortes perseveram e prosperam. Concluí minha fala com a voz embargada e percebi naquele momento que as professoras, movidas de sensibilidade e empatia estavam emocionadas também.

Pois bem, este poema sempre me acompanhou, aliás, a partir dele, foi que dei um tom mais poético em todo este trabalho, penso que os leitores perceberam isso durante suas leituras.

ras. Assim, fui traçando meus objetivos e meus planejamentos, lembrando-me sempre de, em primeiro lugar, respeitar as pessoas que fariam parte deste processo de pesquisa, por isso, penso que o planejar tenha sido um processo que me trouxe, na ocasião, mais ansiedade. Não há na literatura muitos trabalhos voltados para a experiência de se trabalhar Inglês com estudantes cegos dos anos iniciais, por isso, busquei adaptar, conforme as possibilidades, o máximo possível, não só das atividades, mas da metodologia aplicada na oficina de Inglês. O convívio direto com profissionais que atuam no CAP me proporcionou mais segurança, pois as experiências exitosas que este Centro obtém, por meio do trabalho dos professores foram minha grande inspiração e meu porto seguro.

Confesso que trabalhar cores com os estudantes cegos foi meu principal desafio. Como disse na narrativa reflexiva, eu poderia simplesmente explorar a oralidade, mas meu objetivo sempre foi o aprendizado com foco no significado, então, depois de exaustivas buscas que dariam sustentação ao meu trabalho, encontrei dentre inúmeras leituras, um pequeno trecho de um livro infantil que renovou minhas energias e me fez buscar freneticamente por um exemplar em que eu pudesse beber mais da fonte. Depois de muita busca, consegui adquiri-lo, (é o livrinho infantil Jonas e as Cores, apresentado na narrativa reflexiva), compreendi melhor, por meio dele que, as cores não se veem só com olhos, é possível também conhecê-las de outras formas.

Assim, fui adquirindo experiência e tirando minhas conclusões; uma delas, que ficou bem nítida é que, é preciso força de vontade e criatividade para seguir, para preparar os materiais e para executar o planejamento em sala e, de uma prática a outra, as ideias vão fluindo. Quanto mais se faz, mais somos encorajados a fazer; por isso, pude adquirir segurança e seguir na certeza de que eu estava no caminho certo; os *feedbacks* dos estudantes ao longo das aulas me transpareciam isso.

Com esta experiência, percebi também que nem sempre, em uma aula para estudantes cegos é sobre material adaptado, mas, sobretudo, sobre sensibilidade, ações corriqueiras em sala que possam promover a inclusão geral. O que é bom para estudantes cegos, pode ser bom também para estudantes videntes, pois, ter a oportunidade de sentir, muitas vezes pode sobrepor a oportunidade de enxergar, por isso é que a inclusão escolar é tão importante. Sei que o tempo não me permitiu ir além, mas sei também que, por meio da narrativa das experiências dos cinco conteúdos trabalhados, os professores de Inglês poderão expandir suas ideias e buscar outras formas de se trabalhar os mesmos conteúdos e de introduzir outros, por meio de

práticas inclusivas, com significado. A narrativa permite também um trabalho interdisciplinar e poderá ser útil aos demais professores de áreas diferentes.

Estas foram minhas impressões, minhas avaliações, carregadas de gratidão e de ternura, por um trabalho que, no meu íntimo, achei tão sensível (ele também foi pensado com o coração para os pequenos estudantes cegos). Tenho também a certeza que muito ainda há de ser feito (ou refeito) neste contexto apresentado, de que tudo pode ser adaptado, inovado, melhorado, pois as experiências nos trazem aprendizados e os aprendizados, quando colocados em prática, por sua vez, produzirão outros, quem sabe ainda mais elaborados. Foi por isso que afirmei nos agradecimentos deste trabalho que, a linha de chegada do aprender é infinita.

Considerações Finais

Apesar de muito querer desenvolver um trabalho na área de Inglês para estudantes cegos em fase inicial de escolarização, sentimentos ambivalentes tomaram o meu ser em determinada altura desta pesquisa: ora a angústia de traçar um planeamento para pesquisa de campo que atendesse ao meu intuito de querer compreender como se dava o ensino de língua inglesa para estudantes cegos na rede regular de ensino, ora a excitação de poder aprofundar nos estudos, buscar na literatura (ainda que encontrasse poucas), meios de planejar as aulas, adaptar materiais e aplicar atividades seguindo metodologias que dariam significado ao público a que este trabalho se destina. Esse conjunto de dados daria sustentação ao meu trabalho

Fato é que esta oportunidade só me fez crescer. A fundamentação teórica, a pesquisa de campo, a análise de dados, a aplicação das atividades e a preparação do produto educacional foram fundamentais em minha formação profissional e, fez fortalecer ainda mais o meu pensamento de que a inclusão escolar é um ponto importante que possibilita aos estudantes terem o sentimento de pertencimento à escola. Esse sentimento traz segurança e aumenta as oportunidades de aprendizado das pessoas que, antes de se matricularem, de serem estudantes, já têm sua história de vida e suas necessidades específicas. É preciso ter respeito aos direitos de todos, conforme afirma Santos, 2003:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

Este trabalho teve como objetivo precípua, traçar estratégias que despertassem, nos estudantes cegos, o gosto pelo estudo da língua inglesa já no início de sua escolarização, de forma tranquila, dinâmica e inclusiva, a fim de diminuir as barreiras encontradas em sua formação escolar nos anos subsequentes. Como resultado, pretendi trazer para os profissionais da área de Inglês, um produto que fosse acessível, pautado na experientiação (oficina de Inglês), por meio de uma narrativa reflexiva que pudesse demonstrar que as práticas pedagógicas inclusivas, com aprendizados significativos para o ensino da disciplina, em questão, são possíveis e, o melhor, podem ser estendidas a toda a sala, se os professores desejarem. Assim, o produto educacional concretizou-se em forma de um *e-book* que tem como título: “A utilização de materiais concretos e/ou adaptados de língua inglesa para estudantes cegos dos anos

iniciais: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário”.

Creio que este produto poderá ser útil, principalmente porque mostra de maneira cognoscível e gradual, alguns conteúdos trabalhados e os desdobramentos que cada um deles teve em sala de aula com os estudantes participantes. Evidentemente, não são receitas, mas, sim, sugestões aos professores, a fim de que, por meio delas, possam ampliar suas ideias, agregar conhecimentos e serem multiplicares de saberes e de práticas inclusivas no chão da escola. Além das experiências trazidas, no *e-book* encontram-se também algumas orientações gerais sobre o atendimento aos estudantes cegos na escola regular e indicação de alguns recursos que auxiliam a pessoa cega nas atividades escolares e diárias.

Retomo agora aos questionamentos feitos na introdução deste trabalho: O ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos é relevante para o processo de ensino e aprendizagem dos anos subsequentes? O uso de materiais concretos e/ou adaptados para estudantes cegos nas aulas de inglês é um recurso imprescindível para o ensino e aprendizado com significado da disciplina?

Os resultados obtidos nesta pesquisa, por intermédio das entrevistas com os estudantes cegos de 1ª e 2ª fases do EF, do questionário dos professores de estudantes cegos da rede regular de ensino e dos relatos de vida de pessoas cegas adultas com curso superior, apontam que há unanimidade nas respostas afirmativas para tais questões. Os dados obtidos a partir desta pesquisa demonstraram que o ensino de uma língua estrangeira, introduzido em uma fase inicial de escolarização, é benéfico aos estudantes cegos e, eu me arrisco a dizer, aos videntes também. Ademais, pude atestar, na sessão, “análise de dados”, a afirmação de uma das professoras, que diz ter em sala de aula, uma estudante cega, (participante da oficina de Inglês no CAP), bem mais desenvolvida e articulada em suas aulas que os demais estudantes videntes, (ela foi a única estudante da sala regular de ensino, a ter aulas da disciplina em fase inicial de escolarização).

Porém, o que se pretendeu explorar neste trabalho, com mais veemência é como esse ensino de língua inglesa pode se dar, de forma acessível, compreensível aos pequenos estudantes que são privados do sentido da visão. Nesta perspectiva, a atuação na oficina de língua inglesa me possibilitou inferir que a utilização de materiais concretos e/ou adaptados pode promover experiências sensoriais e significativas para estes estudantes e, conseqüentemente, tornar o seu aprendizado mais atraente e acessível.

Os resultados desta pesquisa revelam a importância do ensino de língua inglesa, já nos anos iniciais de escolarização para estudantes cegos, embora ele ainda não seja parte do currículo de ensino nas escolas regulares da rede pública de educação. Os participantes desta pesquisa, puderam experimentar um caminho de possibilidades, despertarem suas curiosidades e familiarizarem-se com a língua, não só por meio de atividades adaptadas, mas também de vivências e situações de interação. Nesse sentido, acredito que esta pesquisa tenha impactado positivamente em suas vidas acadêmicas, devido ao fato de que quando introduzidos formalmente na escola regular ao ensino de inglês, eles já terão uma experiência prévia com a língua para se apoiarem. Tal experiência, poderá minimizar as barreiras associadas às suas condições, como o caso dos dois adolescentes citados no início deste trabalho, (fontes de minha motivação de pesquisa do tema em questão), que chegaram ao 6º ano sem nenhum contato com língua inglesa, se sentiram perdidos em suas salas de aula, por conta de ser uma língua estrangeira e não terem nenhuma condição de acessibilidade, nem oral, nem concreta.

Ainda assim, penso que “O ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização de estudantes com deficiência visual”, com foco na cegueira, ainda deve ser mais explorado, aprofundado. Espero que este trabalho suscite em outros pesquisadores, o desejo de somar esforços para tentar diminuir as diferenças existentes e as barreiras encontradas nesse longo processo de ensino e aprendizagem de Inglês para estudantes cegos. Portanto, sigamos firmes com o propósito de buscar melhorar as condições de ensino aos nossos estudantes e, que as condições, física ou intelectual, não se tornem barreiras para o acesso à educação de qualidade e ao caminho de possibilidades.

Referências

- BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Abr 2005, Vol. 21, n. 1, pp. 007-015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/G5wCgJwHtvyT8ts6jpR9cJB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- BELARMINO, J. **Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil**: A escrita em Relevo como Mecanismo Semiótico da Cultura. [S.l.:s.n.], 2004. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/joanadr.html>. Acesso: 23 ago. 2022.
- BENDITOINGLES. **Cores em inglês**: guia prático de escrita, pronúncia e atividades práticas. [S.l.:s.n.], 2019. Disponível em: <http://benditoingles.com.br/cores-em-ingles>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.
- BERLIM, Regina. **Jonas e as Cores**. (Ilustrações de Taisa Borges). São Paulo: Petrópolis, 2006.
- BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de tecnologias assistiva**. [S.l.:s.n.], 2006.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BIAGINI, Juliana da Silva Guimarães. **Desenvolvimento de unidade didática para o ensino de inglês em contexto de inclusão com crianças cegas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BIANCHI, C; RAMOS, K; LIMA, M.C.B. **Conhecer as cores sem nunca tê-las visto**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.18, n. 1, p. 147-164, jan-abr, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 mai. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-22>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Ensino Básico. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmera de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial para Educação**

Básica. Brasília DF, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 maio. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Secretaria Geral, Subchefia para assuntos jurídicos, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** [S.l.:s.n.]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão. **Grafia Braille para a língua portuguesa.** 3 ed. Brasília: [s.n.], 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guid** . New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, D. **Teaching by Principles.** New York: Pearson Education, 2001.

CANSTOCKPHOTO. **Alfabeto, Braille, Pontuação, Pretas, Números, Branca.** [S.l.:s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.canstockphoto.com.br/alfabeto-braille-pontua%C3%A7%C3%A3o-pretas-34319720.html>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CARDEAL, M. **Ver com as mãos:** a ilustração tátil em livros para crianças cegas. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

CAT. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR.** Brasília – DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

CAZZOLATO, Nara Katsurayma. Resenha bibliográfica: THIOLENT, Michel. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997. **Organizações em contexto**, Ano 4, n. 7, junho 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/1343/1361>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CESTARO, Selma A. M. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.** Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP. [S.l.:s.n.]. [20--]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOMINGUES, C.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P.; SIMÃO, V. S. Formação de conceitos e construção de conhecimentos: alunos com cegueira. *In: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DURAN, M. G.; PRADO, A. R. A. Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. In: Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - educação inclusiva: direito a diversidade. **Ensaios pedagógicos**, III, 2006. Brasília. Anais. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, p. 137-142, 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIAS, I. R.; BOTELHO, A. R. Consciência fonológica e Sistema braille: reflexões sobre o tratamento da ortografia. *In: DÍAZ, F., et al., (Orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 117-126. ISBN: 978-85-232-0928- 5.

FRAIBERG, Selma H. **Niños ciegos: deficiencia visual y desarrollo inicial personalidad.** [S.l.]: Imerso, 1990.

FRAIBERG, Selma H. **Niños ciegos.** Madrid: INSERSO, 1997.

FRANCO, Maria Amélia M., **Deficiência Visual, baixa visão ou cegueira, o que é certo dizer por aí?** [S.l.:s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.visaonainfancia.com/classificacao-da-deficiencia-visual-e-cegueira/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** O manuscrito. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Uninove/BT Acadêmica, 2018.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. [S.l.:s.n.], 2021.

HUPALO, Leandro. **Cela Braille**. O sistema Braille. [S.l.:s.n.], 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Cela-Braille-Fonte-O-sistema-Braille-Sd_fig7_331388984. Acesso em: 03 ago. 2021.

HOFF, Erika. Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade. In: TREMBLAY R.E; BOIVIN M, PETERS R.D.eV; RVACHEW S. [S.l.] Tema. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância** [online]. 2009. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-linguagem-nos> . Acesso em: 07 jun. 2022.

HOLZMAN, L. **There is no creativity**. New York NY: East Side Institute, 2010.

HOUAISS - **Dicio, Dicionário Online de Português**. [S.l.:s.n.], [20--]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **País tem-17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência**. Agência IBGE Notícias. [S.l.:s.n.], 2017. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 24 out. 2022.

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. A importância da habilidade da visualização para a aprendizagem matemática e para a inclusão do aluno com deficiência visual. In: KALEFF, Ana Maria Martensen Roland. (Org.). *Vendo com as mãos, olhos e mente: Recursos didáticos para laboratório e museu de educação matemática inclusiva do aluno com deficiência visual*. Niterói: CEAD / UFF, 2016, p. 28-36.

LIMA, M. G. S. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no ensino de ciências: construção de objetos táteis de aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, Fundação Oswaldo Aranha Volta Redonda, 2018.

LUCIANO, K. M. F. **O uso de material concreto no ensino e aprendizagem de matemática**. Cadernos do IME - Série Matemática N.11 (online) (2017). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadmat>. Acesso em 09/07/2023.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Interação Social, Comunicação e Linguagem em Crianças Cegas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.15(1/2) v.16 (1/2) p.105- p.116 jan/dez 1997/98, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/11133>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MARTINS, L. A. R.; *et al.* (Org), **Inclusão: compartilhando saberes**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MAYER, F. **A importância das coisas que não existem: a construção e referenciação de conceitos de cor por pessoas com cegueira congênita**. Belo Horizonte [s.n.], 2016.

- MEDEIROS, Ronise Venturini; PEREIRA, Josefa Lúcia Costa. Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. **Revista Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-16, 2019 - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902005/html/>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método de Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. de S. **Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social**, In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt#>. Acesso em: 20 out. 2022.
- MIRANDA, T. G. **Diálogos**. [S.l.;s.n.], 2016. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/dialogos/theresinha-guimaraes-miranda>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusive: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, R. M. C. M. A Importância do Sistema Braille para a Educação Inclusiva. **MEC/IBC/DTE/DDI** ano II número 8 jan/fev 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/centro-de-estudos-e-pesquisas-do-ibc-1/boletins/2015/boletim-jan-fev.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2022.
- MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.vercompalavras.com.br/pdf/tese_doutorado.pdf. Acesso em: 25 mai. 2022.
- NASCIMENTO, Ana Lúcia; CAVALCANTE, Vanilda Maria Alves. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Cegas. **Anais ABRALIN**, 2009, vol. 2, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Ana%20L%20C3%20Bacia%20do%20Nascimento.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.
- NUNES, Sylvia; LOMÔNCO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, n. 1, jan/junho de 2010.

OMS. **11ª Revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde e Estados Membros da OMS, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: Nações Unidas, 2006.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática**. São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006.

PRADO, W. F. O. **Elaboração, produção e análise de jogos grafo-táteis em Poliácido Láctico (PLA) e Medium Density Fiberboard (MDF) para educação infantil**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

REILY, L. **Escola Inclusiva, Linguagem e Mediação**. Campinas: Papyrus, 2004. (Série Educação Especial).

ROCHA, C. H. R. **O Ensino de LE (Inglês) para Crianças do Ensino Fundamental Público na Transdisciplinaridade da Linguística Aplicada**. *Anais do Seta*, Volume 2, 2008.

Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/baygon,+Gerente+da+revista,+SETA-2007-93%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/baygon,+Gerente+da+revista,+SETA-2007-93%20(1).pdf) Acesso em: 12 dez. 2022.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**. Vol. 7, N. 2, Jun- 2014.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *In: RODRIGUES, David (Org.). Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

RODRIGUES, David; OLIVEIRA, Martins Ivone; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas lusobrasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017.

SÁ, E. D; CAMPOS, Z. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 26 jul. 2022.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano 5 n°. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.
- SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações para Professores de Estudantes Cegos. [S.l.:s.n.] **Deficiência Visual**, 2021. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-Orientacoes_profs_estudantes_cegos.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.
- SILVA, E. T. De como ser um mau professor/ de como ser um bom professor. In: **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. **Comciência**, n. 36, out. 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TÁVOLA, Artur da. **A Alma dos Diferentes**. [S.l.:s.n.] Contando Histórias, 2007. Disponível em: <https://www.contandohistorias.com.br/historias/2004462.php#.ZFo3HnbMK5c>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005.
- TURCI, P.C. **Softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual vision: um programa de ensino ao aluno com cegueira** – São Carlos: UFSCar, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Leitores de Tela**. São Paulo: Acessibilidade, 2022. Disponível em: <https://www.acessibilidade.ufscar.br/recursos/leitores-de-tela/leitores-de-tela>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 05 mai. 2022.

OMS. **Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11>. Acesso em: 18 mai. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectología. *In: Obras Escogidas*, Tomo V. (Blank, J. G., Trad.). Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, IV. Psicología infantil**. (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor, 1996 (Originalmente publicado em 1934).

Apêndice A – TCL Professor



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –Professores

Você, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**. Meu nome é **Maria Cristina Alcântara Pires**, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você se sentir à vontade em contribuir com esse estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail crisrinaalcantara@yahoo.com.br ou através de contato telefônico para o número **(62) 98225-9326**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral promover conhecimentos sobre como despertar na criança DV (Deficiente Visual) desde os anos iniciais, o desejo de aprender a Língua Inglesa, sem que haja tantas barreiras associadas à sua condição.

Por trabalhar com crianças DVs, você certamente poderá contribuir satisfatoriamente com o produto final desta pesquisa. A você, professor(a), caberá a tarefa de averiguar por meio de uma reflexão, bem como de sua prática pedagógica, responder a um questionário/entrevista sobre os seguintes pontos: se o processo de ensino e aprendizagem de Inglês no ensino regular para estudantes com deficiência visual está sendo satisfatório. Se a escassez de ferramentas pedagógicas adaptadas para este processo é um dos entraves para que os pequenos estudantes se apropriem melhor do conteúdo de língua inglesa. Se há diferença entre aqueles estudantes que tiveram contato com o ensino da língua inglesa precocemente e aqueles que entram para o Ensino Fundamental sem nenhuma base. Se existe uma lacuna quanto à formação de professores para trabalhar com estudantes com deficiência visual. Enfim, com sua experiência, creio que esta pesquisa poderá contribuir significativamente para a promoção do aprendizado do público para o qual ela é destinada. Tais informações serão colhidas por meio de um questionário, via Google Forms, enviado por e-mail (quaisquer dúvidas poderão ser sanadas via e-mail ou telefone e para isto, você poderá realizar ligações a cobrar, caso precise). Para participar desta pesquisa, você deverá reservar um período de 40 minutos. Você também tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes desta cooperação, inclusive

Apêndice B – TCL-Pais/Responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado (a) a consentir que o (a) menor participe, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**. Meu nome é **Maria Cristina Alcântara Pires**, a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail cristinaalcantara@yahoo.com.br ou através de contato telefônico para o número **(62) 98225-9326**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos do seu/sua filho(a) como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética** em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral promover conhecimentos sobre como despertar na criança DV (Deficiente Visual) desde os anos iniciais, o desejo de aprender a Língua Inglesa, sem que haja tantas barreiras associadas à sua condição. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**.

Caso o/a senhor(a) autorize a participação do seu/sua filho(a) nesta pesquisa, ele/ela será entrevistado(a) via Plataforma Google Meet, no link a ser encaminhado por WhatsApp ou por e-mail com data e horário agendados, de acordo com a disponibilidade das partes. A entrevista terá duração de no máximo 30 minutos, será gravada e deverá ser acompanhada pelo responsável.

Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade para se recusar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. A participação na pesquisa será voluntária. Portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas. Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei. O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

(.....) Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

(.....) Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu,, abaixo confirmado, autorizo, a participar do projeto intitulado O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização dos Estudantes com Deficiência Visual, informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Maria Cristina Alcântara Pires sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice C – TCL Adulto



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ADULTO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada, intitulada **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**. Meu nome é Maria Cristina Alcântara Pires, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail cristinaalcantara@yahoo.com.br e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98225-9326, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral promover conhecimentos sobre como despertar na criança DV (Deficiente Visual) desde os anos iniciais, o desejo de aprender a Língua Inglesa, sem que haja tantas barreiras associadas à sua condição. Para tanto, você deverá fazer um relatório intitulado: RELATOS DE VIDA DA PESSOA CEGA ADULTA QUANTO AO ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA, documento que será enviado a você **na formatação Word, via e-mail** e para isso, deverá reservar um período de aproximadamente 1 hora para desenvolvê-lo. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Informo que ao longo da cooperação com este trabalho, “pode ser” que surjam alguns fatores estressantes, como cansaço para executar a atividade proposta, constrangimento e riscos emocionais. Porém estamos certos de que os benefícios serão maiores, pois, por meio desta pesquisa poderemos identificar as dificuldades que as pessoas cegas, instruídas encontraram ao passar por todo o processo de escolarização relacionado ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e assim, contribuir com orientações práticas para um melhor fazer pedagógico nas séries iniciais, bem como diminuir a possibilidade dos estudantes encontrarem tantas barreiras quanto a aprendizagem da língua em questão, ao ingressarem na segunda fase do Ensino Fundamental..

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma

forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como sujeito da Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização dos Estudantes com Deficiência Visual**. Informo ter anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Maria Cristina Alcântara Pires sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice D – TALE Lúdico



TALE LÚDICO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**. Meu nome é **Maria Cristina Alcântara Pires**, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa e, a seguir, vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre ela.

a) A presente pesquisa tem como objetivo promover conhecimentos sobre como despertar na criança DV (Deficiente Visual) o desejo de aprender a Língua Inglesa, sem que haja tantas barreiras associadas à sua condição.

b) Para realização dessa pesquisa precisamos que você participe da Oficina de Inglês, oferecida no CAP ou que tenha aulas de Inglês na escola regular, também respondendo aos questionários que serão repassados.

c) Se você não estiver gostando de participar da oficina e de desenvolver as atividades, se estiver achando chato, se ficar cansado ou se ficar irritado 😡, você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e se isso acontecer você não vai sofrer nenhum castigo.

d) Se você quiser participar vai ser muito legal 🙌, pois poderá ajudar a pensar no desenvolvimento das habilidades necessárias para o processo de aprendizado da língua inglesa para crianças cegas.

e) Você não vai receber nenhum dinheiro 💰 para participar dessa pesquisa.

f) Se você quiser participar da pesquisa, mas tiver qualquer dúvida pode ligar para a pesquisadora a cobrar 📞 no telefone (62) 98225-9326g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos você pode ligar 📞 no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

h) Nessa pesquisa ninguém vai ouvir a sua voz 🗣️, ninguém vai saber o seu nome e ninguém vai ver sua foto ou imagem.

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o seu direito, você pode pedir indenização  e isso está garantido em lei.

1.2- Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,



Concordo ()



Não concordo()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, as coisas boas e ruins que vão acontecer se eu participar.



Sim ()



Não ()

Eu entendi que posso desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não vou sofrer qualquer castigo por isso.



Sim ()



Não ()

Declaro, portanto, que concordo  () com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora

Apêndice E – Entrevista estudantes (1ª fase do Ensino Fundamental)**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ENTREVISTA ESTUDANTES: Ensino Fundamental – 1ª fase**

Projeto de Pesquisa: **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**

Instituição Proponente: **Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB – CEPAE**

Universidade Federal de Goiás

Pesquisadora Responsável: **Maria Cristina Alcântara Pires**

1. Qual seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Sua deficiência visual (cegueira) é congênita (nasceu com ela) ou adquirida (perdeu a visão após nascer)?
4. Se foi adquirida, perdeu a visão com que idade?
5. Você está matriculado(a) em que ano?
6. Qual o nome de sua escola? Ela é particular ou pública?
7. Você considera que sua escola possui acessibilidade (materiais, estrutura física e estratégias de comunicação) para os estudantes com deficiência visual?
8. Você frequenta o CAP há quanto tempo?
9. Você estuda Inglês na escola regular?
10. O que você acha da disciplina?
11. Participa da Oficina de Inglês oferecida pelo CAP?
12. O que você acha da Oficina?
13. Pode nos contar o que você já sabe em Inglês?
14. Se você ainda não tem a disciplina de língua inglesa na escola regular, como você acha que será a sua experiência com a língua ao chegar na segunda fase do EF?

Apêndice F – Entrevista estudantes (2ª fase do Ensino Fundamental)**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ENTREVISTA ESTUDANTES: Ensino Fundamental – 2ª fase**

Pesquisa: O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual

Pesquisadora: Maria Cristina Alcântara Pires

1. Qual seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Sua deficiência visual (cegueira) é congênita ou adquirida?
4. Se foi adquirida, perdeu a visão com que idade?
5. Você está matriculado(a) em que ano?
6. Qual é a sua escola? É particular ou pública?
7. Você considera que sua escola possui acessibilidade para os estudantes com deficiência visual?
8. Frequenta o CAP há quanto tempo?
9. Começou a estudar a disciplina de Inglês na escola regular a partir de que ano (seriação escolar)? Que idade tinha?
10. Você acredita que se tivesse acesso ao ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização seria mais fácil o aprendizado, diminuiria as barreiras existentes? Por quê?
11. Você gosta da disciplina de Inglês?
12. Quais os principais desafios/dificuldades você considera quanto ao ensino e aprendizado da língua inglesa para a pessoa cega?
13. Qual habilidade você considera mais difícil e a mais fácil quanto ao aprendizado da língua inglesa, ouvir, escrever, ler ou falar?
14. O/A professor(a) de Inglês está atento às suas necessidades educacionais especiais, ou seja, procura adaptar o material de estudo a fim de que ele se torne acessível para você? Se sim, de que forma?

Apêndice G – Questionário dos professores



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

1. Projeto de Pesquisa: **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**

Instituição Proponente: **Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB - CEPAE - Universidade Federal de Goiás**

Pesquisadora Responsável: **Maria Cristina Alcântara Pires**

1. Nome completo:
2. Escolaridade:
3. Lotação:
4. Função:
5. Há quanto tempo é professor(a)?
6. Você tem ou já teve aluno com deficiência visual, em especial, alunos cegos?
7. Já fez algum curso de especialização ou aperfeiçoamento na área da deficiência visual? Qual?
8. Você conhece o Sistema Braille? Sabe ler Braille?
9. Como você conduz suas aulas de língua inglesa de forma a incluir os estudantes com deficiência visual, evitando a fragilização ou a superproteção e combatendo atitudes discriminatórias?
10. Você considera um desafio trabalhar com crianças cegas?
11. Qual a parte mais desafiante ao ensinar inglês para crianças DVs (se é que você acha um desafio)?
12. Em sua escola, há materiais pedagógicos acessíveis aos estudantes com deficiência visual?
13. O espaço físico da escola em que você trabalha tem acessibilidade capaz de dar mais autonomia aos estudantes DVs?
14. Você acredita que o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização dos estudantes cegos, com a utilização de recursos concretos e acessíveis poderia minimizar as possíveis dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem da língua em questão?

Apêndice H – Relato de vida da pessoa cega adulta



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

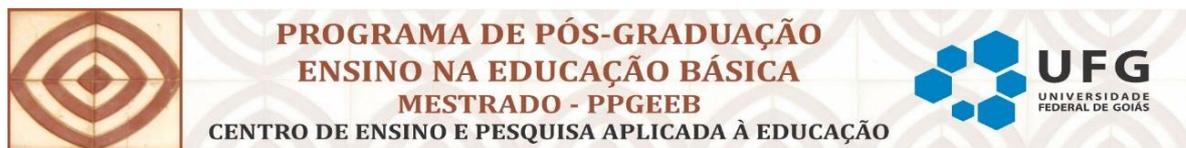
RELATOS DE VIDA DA PESSOA CEGA ADULTA QUANTO AO ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Proposta:

Sou Maria Cristina Alcântara Pires, pesquisadora do **Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB – CEPAE - Universidade Federal de Goiás**, meu tema como tema **O Ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual**. Estudo se a introdução precoce do ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência visual, numa perspectiva inclusiva, não capacitista pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizado da língua em questão. Para tanto, gostaria de contar com seu relato de vida, sendo você uma pessoa adulta com deficiência visual (cega), instruída e que passou por todas as fases da educação básica e do ensino superior. Conte-me como foi a sua experiência com o aprendizado da disciplina de Inglês, se você conseguiu se sobressair por méritos próprios ou se contou com auxílio de um professor ou ainda se ainda existe uma barreira devido à condução pouco acessível da disciplina por parte da escola.

Conte-me também se você acredita, que se tivesse tido aulas de inglês no processo inicial de sua escolarização seu desempenho teria sido diferente, mesmo que hoje tenha superado esta fase.

Grata pela contribuição! – Pode digitar seu relato aqui mesmo ou se preferir, faça-o em outro arquivo.

Apêndice I – Produto Educacional

MARIA CRISTINA ALCÂNTARA PIRES

***A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS E/OU ADAPTADOS DE
LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES CEGOS DOS ANOS INICIAIS:
uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de
vocabulário***

**GOIÂNIA
2023**

MARIA CRISTINA ALCÂNATARA PIRES

***A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS E/OU ADAPTADOS DE
LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES CEGOS DOS ANOS INICIAIS:
Uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de
vocabulário***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Professora Dra. Roberta Carvalho Cruvinel

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pires, Maria Cristina Alcântara
A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS E/OU ADAPTADOS
DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES CEGOS DOS ANOS
INICIAIS: [manuscrito] : Uma narrativa reflexiva sobre conceito e
significado para além do ensino de vocabulário / Maria Cristina
Alcântara Pires, Roberta Carvalho Cruvinel. - 2023.
XXXVI, 36 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa
de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Estudantes cegos. 3. Práxis
pedagógica. 4. Atividades adaptadas. I. Cruvinel, Roberta Carvalho. II.
Cruvinel, Roberta Carvalho, orient. III. Título.

CDU 376

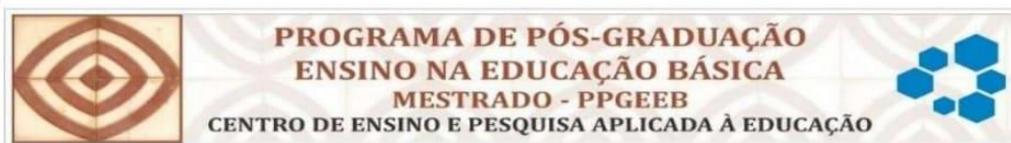


UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

+.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de junho do ano 2023, às 09:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual** e do Produto Educacional intitulado **A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS E/OU ADAPTADOS DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES CEGOS DOS ANOS INICIAIS: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário**, pela discente **Maria Cristina Alcântara Pires**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel (PPGEEB/CEPAE/UFMG) – presidente,

Profa. Dra. Leticia de Souza Gonçalves (PPGEEB/CEPAE/UFMG) – membro interno,

Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho (IFMT/PPGEN) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Carvalho Cruvinel, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edione Teixeira de Carvalho Usuário Externo**, em 03/07/2023, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leticia De Souza Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 04/07/2023, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3836328** e o código CRC **E52AA560**.

Referência: Processo nº 23070.033022/2023-22

SEI nº 3836328

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos).

Especificação: E-book

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar:

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material Paradidático destinado à orientação de professores de Inglês (de primeira fase do Ensino Fundamental), que tenham estudantes cegos em sala de aula.

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores de língua inglesa.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

Exemplo 1: O produto educacional foi vivenciado, em forma de oficina de língua inglesa, por um grupo de 05 estudantes cegos, advindos de diferentes escolas da rede regular de ensino, que frequentam o CAP GO – Centro de Apoio pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Essa vivência teve duração de 08 horas, divididas em 08 encontros semanais de 01 hora cada, perfazendo um total de dois meses de experiência.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

() **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

(X) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

() **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

() **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

() **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(X) **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

() **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

() Sim (X) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- () Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
 () Cooperação com outra instituição
 () Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

(X) Sim () Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- (X) Licença Creative Commons
 () Domínio de Internet
 () Patente
 () Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (X) Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

() Sim (X) Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

() Sim (X) Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/731323>

Outras formas de acesso: <https://inglesparacriancascegas.com/>

PIRES, Maria Cristina Alcântara **A Utilização de Materiais Concretos e/ou Adaptados de Língua Inglesa para Estudantes Cegos dos Anos Iniciais: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário.** 2023. 36f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional, no formato e-book traz por meio de narrativas reflexivas, os resultados da minha pesquisa, ao longo do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2020 a 2023, cujo tema é **O Ensino da Língua Inglesa no Processo Inicial de Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual.** Para dar sustentação ao trabalho, atuei, durante 2 meses, na oficina de língua inglesa, realizada no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual - CAP GO, com 05 participantes da pesquisa, estudantes cegos, de primeira fase do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos. Essa oficina aconteceu semanalmente e as aulas tiveram duração de 1h cada, perfazendo o total de 8h/aula. Por meio desta práxis, pude planejar, analisar e avaliar as estratégias do ensino de Inglês para crianças cegas dos anos iniciais. Assim, trago neste produto, por meio de uma narrativa reflexiva, acessível e dialógica, sugestões de atividades adaptadas e/ou concretas, bem como orientações sobre o atendimento dos estudantes na sala regular de ensino, para os professores da área que tenham este público em sua sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino de língua inglesa. Estudantes cegos. Práxis pedagógica. Atividades adaptadas.

SUMÁRIO

Introdução	129
1 Relatos	131
1.1 Relato 1: Parts of the	131
1.2 Relato 2: The numbers	136
1.3 Relato 3: Geometrics figures	139
1.4 Relato 4: Parts of the body	141
1.5 Relato 5: The colors	142
2 Orientações para atendimento do estudante cego em sala de aula	149
3 Recursos que auxiliam a pessoa cega nas atividades escolares e diárias	150
Conclusão	151
Referências	153

Introdução

“Ter uma criança com deficiência visual como aluno não é um peso. É uma oportunidade de crescimento e evolução.”

(Dorina Nowill)¹¹

“Crescimento e evolução”, estes têm sido alguns dos objetivos que muitos de nós, professores que trabalhamos com a educação especial, numa perspectiva inclusiva buscamos ao longo de nossa atuação profissional, a fim de entregar o nosso melhor para um público, para o qual, se não demonstrarmos sensibilidade e empatia, dificilmente desenvolveríamos um bom trabalho.

Considero uma dádiva conviver com estudantes com deficiência visual (sejam eles cegos, baixa visão ou com visão monocular), porém, na ocasião, compartilho com vocês, por meio deste produto educacional, algumas de minhas experiências, obtidas na “oficina de língua inglesa”, (direcionada a **estudantes cegos** em fase inicial de escolarização), que frequentam o CAP/GO. Nesta oficina, foi possível introduzir alguns conteúdos da área de Inglês, de forma acessível, dinâmica e com mais ludicidade, utilizando materiais adaptados e/ou concretos, a fim de que os participantes pudessem assimilar melhor esses conteúdos e que a cegueira, não se tornasse barreira de aprendizado, mas sim, um caminho de possibilidades, dadas às condições de acessibilidade dispensada neste trabalho, no qual pretendi colocar o máximo de significado.

Enquanto introduzia os conteúdos, busquei trabalhar os conceitos das palavras que enriqueceriam seus vocabulários (a oficina já acontece para um grupo maior de estudantes do CAP, mas a experiência ora apresentada foi aplicada separadamente aos 05 estudantes de 1ª fase do EF que aceitaram participar da pesquisa, cujos pseudônimos são: Nina, Lia, Isaac, José e Théó).

Fato muito interessante que me ocorreu nesta fase da pesquisa foi que, por mais que eu quisesse fazer um esboço na análise de resultados desta seção, eu me vi instigada a apresentá-la como um todo, narrando passo a passo todas as etapas de algumas situações vividas em sala, no decorrer das aulas e não trazendo apenas os seus resultados. Por isso, elegi como título do

¹¹ Foi uma educadora e ativista brasileira cega que criou a Fundação Dorina Nowill, em 1946 - entidade sem fins lucrativos que promove até hoje, o acesso de cegos à educação.

produto educacional, fruto deste trabalho: “**A utilização de materiais concretos e/ou adaptados de língua inglesa para estudantes cegos dos anos iniciais: uma narrativa reflexiva sobre conceito e significado para além do ensino de vocabulário**”.

O título acima foi apresentado como uma narrativa reflexiva, minha intenção aqui é demonstrar que não existe receita para o ensino de inglês de crianças cegas nos anos iniciais de escolarização, mas sim, sensibilidade e esforço por parte de professores e pesquisadores para buscarem na literatura e nas experiências exitosas, meios de superarem cada vez mais os desafios que vão surgindo e adaptarem, conforme as possibilidades, a forma como este ensino chegará a essas crianças. E o mais interessante de tudo é saber que, o que é bom para o ensino de inglês, no que diz respeito às adaptações e inclusão dos estudantes cegos, é bom também, para todas as demais áreas, pois o conhecimento de cada disciplina por área, o professor já tem, basta saber como este conhecimento será levado aos estudantes cegos, de forma a incluí-los no processo dinâmico de aprendizagem em sala de aula.

Apresento 05 relatos de aulas (preparação, construção e culminância da aplicação dessas atividades), realizadas durante dois meses, uma vez por semana, totalizando 08 encontros de 1 hora cada. Os conteúdos trabalhados na oficina de Inglês foram: *Parts of the tree; Geometric figures; Parts of the body; The numbers e The colors*. Meu objetivo, ao trazer esses relatos pormenorizados, é contribuir com os professores de língua inglesa das séries iniciais, que porventura tenham estudantes cegos em suas salas de aula e que por vezes se sentem inseguros quanto a sua práxis pedagógica direcionada a este público. Espero que a partir deles, os professores possam perceber as inúmeras possibilidades de trabalhar a disciplina, utilizando recursos como a audiodescrição, materiais adaptados, concretos e promovendo a inclusão, não só dos estudantes cegos, mas dos estudantes videntes às experiências inclusivas relativas à deficiência visual.

Vejamos como se deu um processo de preparação, construção e culminância da aplicação do primeiro conteúdo trabalhado na oficina, no relato 1.

1 Relatos

1.1 Relato 1: Parts of the tree

Uma aula bastante rica, que muito agradou às crianças foi o estudo do vocabulário das “*Parts of the tree*”. Objetivando maior entendimento na introdução, levei para sala uma adaptação de um cartão conceitual confeccionado por professores do Texas, que o expuseram no *Region 4 Education Service Center*¹², em Houston, em 2015, apresentado na dissertação de mestrado de Prado (2022). Neste cartão, havia apenas as partes do tronco, raízes e folhas e, para composição da imagem, colocaram grama, conforme figura abaixo, da qual será feita sua audiodescrição, assim como todas as demais figuras, para que seu acesso seja inclusivo.

Figura 1 – Cartão conceito de árvore



Fonte: PRADO (2022)

Descrição da imagem: Fotografia colorida de um cartão conceitual de árvore: em folha de papel branco, na parte inferior, foram colados musgos artificiais na cor verde e sobre eles, bem centralizados, há um galho de árvore representando um caule que vai crescendo até a parte superior do papel. Deste caule saem algumas ramificações, representando os galhos com suas folhas verdes.

Para que as crianças tivessem um conceito mais amplo de árvore, decidi confeccionar, a partir do cartão, já demonstrando todas essas partes e acrescentei também flores e frutos, a

¹² É um dos 20 centros regionais de serviços educacionais estabelecidos pelo Legislativo do Texas em 1967 para ajudar distritos escolares e escolas a melhorarem a eficiência e o desempenho dos alunos.

fim de que elas tivessem também uma informação mais completa e ampliação do vocabulário em inglês. Ao invés da grama utilizada pelos professores, acrescentei terra misturada à areia, para terem noção de que as árvores são fixas por meio de suas raízes no solo, conforme demonstrado na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Cartão conceito de árvore



Fonte: Produto da pesquisa (2021)

Descrição da imagem: Fotografia colorida de um cartão conceitual sobre árvore: um pé de romã. Em folha branca (Chamex ofício 2), na parte inferior foram colados terra com areia para representar o solo, neste solo há pequenas raízes presas ao tronco que se expande até a parte do meio do papel, de onde saem seus galhos com folhas miúdas verdinhas. No centro da copa da árvore, há uma flor vermelha aberta e em cada lado da copa, esquerdo e direito há um botão de flor. Em um dos galhos do lado esquerdo há um fruto, uma romã ainda bem pequena e verde; ela é redonda e não é possível ver suas sementes. Ao lado da árvore, sobre o solo é possível ver uma vegetação rasteira.

Quando temos a oportunidade de trabalhar com crianças cegas e se o nosso propósito é oferecer a elas uma educação igualitária, devemos levar em consideração que a aprendizagem será mais atraente e eficaz se pudermos atribuir a ela mais significado. Explico: poderia muito bem introduzir o vocabulário das “*Parts of the tree*” apenas apresentando as palavras: “*trunk; flower; leaf; fruit; root; branch; seed*”, por meio da oralização ou usando algum recurso de áudio. Com certeza, as crianças cegas não teriam nenhuma dificuldade para aprender a pronúncia e suas respectivas traduções; arrisco dizer que provavelmente, para algumas delas, até com mais facilidade que as demais crianças videntes, pois suas capacidades de audição ou verbalização são muito apuradas. Acontece que por trás das palavras há um significado e nem

sempre os conceitos sobre elas estão formados, aliás, a formação de conceitos é muito importante em qualquer área que o professor trabalha com o estudante cego, por isso é que precisamos utilizar a discriminação tátil, sobre a qual falarei posteriormente.

Antes, faz-se necessário trazer um pouco de informação sobre a formação de conceito, que segundo Domingues *et al.* (2010, p. 33), nas pessoas com cegueira congênita, é formado diferentemente das pessoas que enxergam e, se esta questão não for bem considerada e compreendida, a criança cega pode tornar-se apenas uma repetidora automática daquilo que ouve, sem ter noção de seu significado. Batista (2005, p.14) acrescenta que o que difere o ensino dos conceitos para um estudante cego de um estudante vidente é a preparação dos recursos auxiliares e que, nesse sentido, o tato deve ser considerado um importante recurso, assim como os recursos didáticos que devem ser planejados com base já nos conceitos adquiridos.

Vygotsky (1934/1996) define,

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. (VYGOTSKY, 1934/1996, p. 78)

Já sobre a discriminação tátil, Domingues *et al.* (2010, p. 35) ponderam que esta “é uma habilidade básica que deve ser desenvolvida em crianças com cegueira de forma contextualizada e significativa”. E acrescentam: “O tato é uma via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciada na educação”. Sendo assim, ao introduzir um conteúdo para as crianças cegas, procurei dar o máximo de oportunidade para que elas pudessem explorar os materiais adaptados, as miniaturas e até mesmo os objetos reais, quando estes estavam ao alcance de suas mãos. Segundo as orientações de Domingues *et al.*,

A criança com cegueira precisa ter acesso e liberdade para explorar, manusear, tocar, bem como receber explicações verbais a respeito dos conceitos tateáveis, parcialmente tateáveis, não tateáveis e abstratos que a cercam, para que consiga apropriar-se adequadamente destes conhecimentos na escola e fora dela. Assim, os conteúdos escolares são os mesmos para os alunos cegos que necessitam de recursos didáticos adequados e condizentes com as vias de percepção não visual (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 37).

Procurando seguir as orientações que trazem a literatura nesta área, deparei-me com a situação em que algumas crianças oralizavam o que era árvore, mas não tinham o conceito formado da matéria em questão. Algumas nunca haviam tido a experiência de tocar em uma árvore. Dessa forma, pusemo-nos a explorar o pátio do CAP e procurar uma árvore para que essas crianças pudessem ter essa experiência e apropriarem-se deste conceito da maneira mais

aproximada possível, tendo em vista que outro fator também me proporcionou aprendizado importante e que me fez buscar outro recurso: ao utilizar o conceitual, apesar de tê-lo a princípio considerado um bom recurso para se trabalhar o vocabulário sobre árvore, percebi que ele não era tão adequado, visto que as crianças, ao tateá-lo, tinham muita curiosidade e durante a exploração das partes da árvore montada, elas acabavam se soltando, como por exemplo, as flores e os frutos, que eram mais sensíveis. Assim, os últimos a tocá-lo não tinham um conceito do todo e para que isso acontecesse, eu tinha que interromper a aula e colar novamente essas partes soltas que já começavam a murchar; foi uma situação descoberta a partir da experimentação, e me foi muito útil.

Voltando à exploração do pátio no CAP, naquela oportunidade encontramos conceitos parcialmente tateáveis, já que algumas árvores existentes dentro e nas imediações da instituição eram muito altas, ou algumas não tinham todas as partes expostas do vocabulário que estávamos trabalhando, como por exemplo, as raízes. Foi quando me deparei com um pé de “cajaziinho ou cajá-mirim”, de onde surgiram as atividades que se pode ver a seguir:

Figura 3 – *Trunk*



Figura 4 – *Root*



Figura 5 – *Flower*



Figura 6 – *Leaf*



Figura 7 – *Fruits*



Figura 8 – *Fruit*



Fonte: Produto da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de 06 fotografias de Lia, uma criança de pele clara, cabelos loiros amarrados por um laço amarelo do lado direito de sua cabeça. Ela usa anel, colar e brincos dourados e um macacão cinza. Seu rosto está camuflado para resguardar sua identidade. Na 1ª foto, Lia tateia o caule de uma árvore pequena, na 2ª foto, ela tateia suas raízes que estão expostas no solo; na 3ª foto, Lia faz o reconhecimento de suas flores; na 4ª, ela toca as folhas verdinhas; na 5ª, ela tateia seus frutos, que também estão verdes e são ovalados com dimensão aproximada de uns 3 cm; na 6ª foto, ela segura um fruto de cajá-mirim apanhado do pé para (comê-lo e posteriormente conhecer como é a semente).

O pé de cajazinho era perfeito para explorarmos tudo o que estávamos estudando e daria uma boa oportunidade para a formação de conceito sobre árvore por ser de médio porte e, conseqüentemente, traria um aprendizado mais significativo. Passamos a explorar as “*Parts of the tree*” e, ao longo de toda exploração, as crianças interagiam, tocavam na árvore com curiosidade. Nesse dia, somente Lia teve paciência de ser fotografada, em todas as etapas de exploração da árvore, conforme registro das seis fotografias anteriores.

Foi gratificante perceber o que esta experiência pôde proporcionar aos participantes. Por ser uma árvore pequena, os estudantes tocavam-na individualmente ou de dois em dois e à medida que a tocavam, eu os indagava: “*What are you touching?*”; ao que eles respondiam conforme as partes da árvore que estavam tocando: “*I’m touching the: trunk; flower; leaf/leaves; fruit; root; branch;*”. Interessante foi como eles ao tocarem mais de um fruto, por exemplo, já associavam com a palavra no plural, acrescentando o “s” ao final e assim, seguiram para todas as demais palavras, inclusive para a palavra leaf, quando intervi para informá-los que o plural de “leaf é leaves” e que mais adiante eles estudariam essas particularidades. Não houve estranhamento quanto a este fato e faziam questão de comparar tocando em uma só folha e verbalizando: “*I’m touching the leaf*” ou tocando mais folhas e dizendo: “*I’m touching the leaves*”.

Como todos eles já são alfabetizados e, levando em consideração os depoimentos da maioria dos estudantes da segunda fase do fundamental e até mesmo dos relatos das pessoas cegas adultas, que consideram a escrita em inglês um dos maiores desafios na aprendizagem, da língua inglesa, todas as palavras foram impressas em Braille e colocadas ao lado de suas respectivas traduções a fim de que os pequenos já pudessem se familiarizar com a grafia e com a leitura em Inglês.

Para exemplificar como fica esta grafia em Braille, trago na tabela, a seguir, na figura 9, as palavras escritas em um recurso do programa Braille Fácil, chamado Braille no Word – uma representação de como fica impresso em folha específica, mas neste caso sem o relevo:

Figura 9 – Tabela de palavras transcritas para o Braille no Word

⠠⠠⠠⠠⠠⠠	trunk
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	flower
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	leaf/leaves
⠠⠠⠠⠠⠠⠠	fruit
⠠⠠⠠⠠⠠	root
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	branch
⠠⠠⠠⠠⠠	seed

Fonte: Produto da pesquisa (2021)

1.2 Relato 2: The numbers

Uma experiência exitosa, do meu ponto de vista, também trabalhada na oficina de Inglês *foi o ensino e aprendizado dos números - “The Numbers”*: No início da aula, perguntei às crianças se elas conheciam os numerais em Inglês, todas começaram a contar ao mesmo tempo de 1 a 10, algumas de forma mecânica, outras com mais propriedade. Para introduzir o conteúdo propus que primeiro cantássemos a música *“Ten Little Indians”* – nenhuma das crianças conhecia a versão em Inglês e ficaram bem animadas, então pedi para ouvirem atentamente a música que eu iria rodar por três vezes e que, durante sua execução, procurassem identificar palavras já conhecidas. Como a canção é curta, a única palavra desconhecida de todos foi: *“little”*, já que as demais eram os números e a palavra *“indians”*, que foi fácil associar.

Então, após a identificação das palavras, passamos a cantar animadamente e, por ser uma música considerada fácil, todas aprenderam rapidamente. A versão que usei foi encontrada no *YouTube*, por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=b15kFRBsDh4> (mas há muitas versões, inclusive com letra mais extensa, porém concentrei-me na menor, pois havia também a questão dos conceitos para trabalhar com os estudantes).

Como eram crianças já alfabetizadas, apenas uma delas, o Théo, ainda não tinha percepção bem formada da relação do número em tinta com o Sistema Braille, isto foi percebido

quando coloquei uma caixa de numerais feitos em EVA para elas contarem e relacionarem os números aos nomes em inglês. Como estratégia interativa, pedi aos colegas para demonstrarem o formato dos números em tinta ao Théo, pegando o numeral em EVA e verbalizando na língua em estudo cada nome correspondente. Ao tocarem no numeral, antes de entregarem ao colega eles diziam: *“This is the two; this is the nine; this is the six ...”*. À medida que eles apresentavam os numerais para o colega, eles reforçavam seu próprio vocabulário, interagiam entre si e, Théo se apropriava dos dois objetivos requeridos naquele momento: ter noção da forma dos numerais em tinta e enriquecer seu vocabulário de inglês.

Figura 10 – Reconhecimento dos numerais feitos em EVA



Figura 11 – Exploração da forma dos números confeccionados em EVA



Fonte: Produto da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de duas fotografias, denominadas respectivamente, figuras 10 e 11. Na figura 10, as mãos da criança tateiam as formas dos números em tinta confeccionados em EVA; eles estão dispostos na mesa em ordem crescente de 1 a 8. O número 9 está nas mãos da criança. Na figura 11, uma criança de pele morena, cabelos pretos, vestindo uma camiseta de listras azuis e laranja está sentada e tateia o número 7, os demais, de 1 a 6 estão sobre a mesa.

Um aspecto muito importante também ao trabalhar com os numerais, quando as crianças ainda são muito pequenas, é observar se elas já fazem a relação de quantidade ao número correspondente, caso ela não possua ainda esse conhecimento, é preciso trabalhar esta questão

para formação de conceitos. Estratégias como usar botões, lápis, os próprios dedinhos, enfim, materiais concretos que possam ser palpáveis e que dão capacidade de a criança contá-los e relacioná-los aos números em tinta em Braille são muito importantes (não é o caso desta turma participante da pesquisa, pois como dito anteriormente, todos são alfabetizados e bem desenvolvidos). Segue, na próxima página, um exemplo de uma professora do CAP trabalhando esses conceitos com uma criança menor:

Figura 12 – Aprendizagem dos numerais por associação com material concreto



Fonte: Amira Gasel/CAP GO

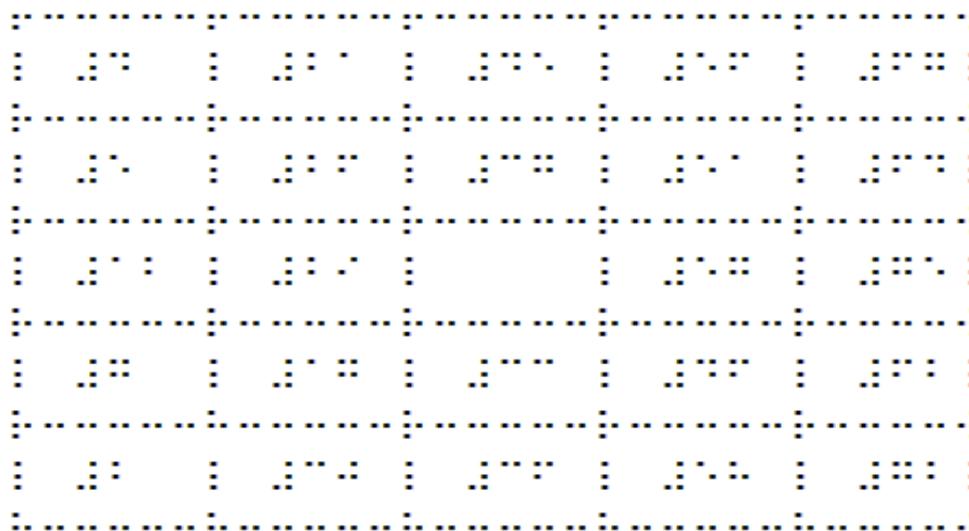
Descrição da imagem: Fotografia de uma menina morena, com cabelos cacheados amarrados por laço, na parte de trás da cabeça, usando blusa branca e pulseiras prateadas em seu braço direito. Ela está com as duas mãozinhas abertas, apoiadas sobre a carteira, com os dedos bem abertos e, para cada dedo, há um botão de roupa colorido, indicando quantidade.

Depois de trabalhar esses conceitos, procurei observar o estímulo dos estudantes quanto à aprendizagem dos numerais em inglês, para ir acrescentando aos já aprendidos por eles. Conversamos sobre os doze primeiros números receberem nomes diferentes e sobre os numerais de 13 a 19 seguirem um padrão, cuja terminação é “*teen*”, esta foi a parte que imaginava ser mais difícil, mas eles assimilaram de maneira tranquila. Oralmente, também expliquei que as dezenas terminavam em “*ty*”, como por exemplo, o “*twenty* e *seventy*” e naturalmente fomos juntando as dezenas e unidades e, ao final de duas aulas, os estudantes já haviam se apropria-

do do aprendizado oral dos números de 1 a 100 e o 0. Deixei com eles, para fins de consulta, uma cartela dos números em inglês impressos em Braille para treinarem sua escrita.

Uma maneira que escolhi para fechar e avaliar o aprendizado deste conteúdo foi o “*jogo de bingo*” – cujas cartelas foram impressas em Braille (o CAP GO tem o arquivo disponível para quem precisar). Este jogo, além de divertido, foi muito rico para minha prática e para interação das crianças; elas amaram jogar e ganhar os pequenos mimos de brinde, além, é claro, de aprenderem. Para cantar os números, usei o sorteador de bingo bem acessível, disponível para domínio público no endereço eletrônico: <https://sorteador-de-bingo.netlify.app/>. Com este link é possível acessar diretamente o sorteador, sem fazer *download* e ele é de fácil utilização. À medida que um número era sorteado, eu verbalizava em inglês e os estudantes marcavam suas cartelas com dois furos, usando uma punção (espécie de caneta das pessoas com deficiência visual que permite marcar os pontos da escrita Braille no papel). Trago uma demonstração da imagem de uma cartela de bingo em Braille no Word, para aqueles que porventura não conheçam seu formato:

Figura 13 – Exemplo de cartela de Bingo em Braille



Fonte: Acervo CAP (2021)

Descrição da imagem: Cartela de Bingo contendo cinco colunas por cinco linhas, divididas em 25 retângulos, nos quais há os números impressos em Braille, exceto no retângulo da 3ª coluna e 3ª linha que fica centralizado. Os números são aleatórios, como por exemplo, 04; 72; 67; 29 etc.

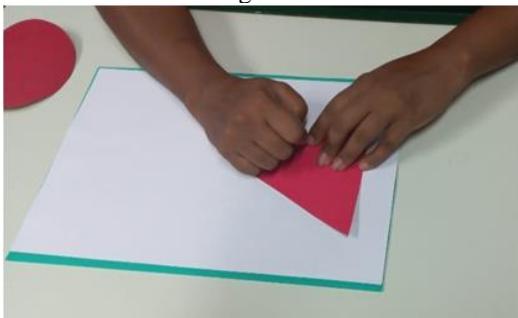
1.3 Relato 3: Geometric figures

Para introduzir o vocabulário “*Geometric figures*”, utilizei como recurso pedagógico principal, os “blocos lógicos coloridos” – material concreto acessível em muitas escolas. Eles

foram bastantes funcionais, neste caso, porque além das formas trazidas: quadrado, retângulo, círculo e triângulo, foi possível explorar também a introdução informal de algumas cores em inglês, já que havia blocos azuis, amarelos e vermelhos; explorar tamanho, como: grande/pequeno e, espessura: grosso/fino (características do conjunto de blocos contidos na caixa). Também revisamos os numerais (tema já trabalhado na oficina), pois as crianças puderam verificar a quantidade total de blocos e a quantidade dos blocos pequenos e grandes, finos e grossos. Elas gostaram de fazer esta separação e contar em inglês as peças separadas.

O conteúdo foi trabalhado em dois encontros. No primeiro, explorando as formas geométricas apresentadas e a oralidade em inglês e, no segundo, revisando o estudo anterior e fazendo atividade: os estudantes receberam folhas com o nome das figuras geométricas impressas em Braille, e a partir da leitura de cada palavra em inglês, eles deveriam identificar as figuras concretas (blocos lógicos correspondentes) para fazerem uma colagem com barbante no papel. A título de exemplo, eles fixavam a peça da figura geométrica (que era de madeira) no papel, passavam cola em volta dessa peça e iam colando o barbante – esta atividade é útil para o desenvolvimento da coordenação motora fina, nem todos possuem facilidade para realizar movimentos específicos e delicados, assim temos mais um benefício durante a aula, não ficamos engessados apenas ao estudo da língua em questão, mas exploramos tudo quanto foi possível para um aprendizado mais significativo. Depois de realizarem a atividade, com as figuras já coladas e secas, os estudantes tateavam seus trabalhos enquanto faziam o reconhecimento e oralizavam essas formas em inglês, como: *“a big triangle”*; *“a small circle”*; *“a thin rectangle”*; *“a thick square...”* Eis alguns registros deste trabalho:

Figura 14 – Execução de atividade figura



15 – Exploração dos blocos



16– Reconhecimento da forma



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de três fotografias, denominadas figuras 14, 15 e 16 respectivamente. Na figura 14, sobre a mesa há duas mãos de uma criança apoiadas na figura geométrica de um triângulo vermelho. O triângulo está em cima de uma folha Chamex branca com laterais verdes, a criança faz a exploração tátil dele para executar a atividade. Na figura

15 um menino e uma menina exploram os blocos lógicos coloridos que estão espalhados sobre a mesa. Na figura 16 um menino segura um triângulo amarelo.

1.4 Relato 4: Parts of the body

Compartilho com vocês agora uma outra experiência que pode servir de sugestão para se trabalhar com as crianças cegas nos anos iniciais, o estudo de vocabulário sobre as “Partes do corpo humano – *Parts of the body*” que considero ter tido êxito e que trouxe participação expressiva durante a aula.

Para que o aprendizado tivesse mais significado, levei para sala uma boneca com traços físicos bem marcantes, a fim de que as crianças pudessem explorar e reconhecer os membros externos mais comuns do corpo humano. Primeiro deixei que os estudantes, individualmente, explorassem bem a boneca. Depois fiz a audiodescrição desta boneca, levando para eles informações que, pelo tato eles não conseguiriam obter, como por exemplo: “Esta boneca é a caracterização de um bebê do sexo feminino. Ela é de cor preta, tem olhos castanhos e usa um vestido na cor laranja com um bordado aplicado no peito e na barra da saia deste vestido, há uma rendinha verde; e usa também uma calcinha na cor branca (embora possam passar despercebidas, essas informações são importantes, pois são detalhes ou estímulos que os estudantes videntes já têm naturalmente, coisa que aos estudantes cegos é impossível).

Depois de terem feito o reconhecimento da boneca, por meio da impressão tátil, passei a apresentar os vocábulos em inglês das partes do corpo em evidência (neste dia, apenas dois estudantes estavam presentes e ficou mais fácil tocar a boneca e, na aula de revisão, quando havia mais três estudantes, enquanto um explorava o material concreto [boneca], os demais tocavam seus próprios corpos). Na primeira experiência, enquanto eu pedia para eles tocarem a mão da boneca, já apresentava para eles a expressão equivalente em Inglês e assim sucessivamente como por exemplo: *mão – hand; boca – mouth; pé – foot; pés – feet; braço – arms; cabeça – head; ombro – shoulder etc.*

Curiosamente, apesar de serem muitos vocábulos em estudo, esta experiência não se tornou cansativa, pois havia pensado em duas estratégias divertidas que seriam em nosso favor. A primeira delas foi a música “*Head, shoulder, knees and toes*” que animou a turminha e gerou uma competição saudável entre eles, que pediam para eu observar quem estava fazendo os gestos corretamente enquanto cantavam. Um fato interessante foi que Nina, estudante apaixonada em Inglês, me recomendava enquanto cantava e fazia os gestos: “*Prô, observa se os colegas estão tocando os pés ou os dedos dos pés, porque em Português a música fala ‘ca-*

beça, ombro joelho e pé’, mas em Inglês não fala pé, que seria foot, fala ‘toes’ que são dedos dos pés”. Eu confesso, fiquei surpresa, encantada e feliz, com a observação da estudante, alguns vão além do que imaginamos!

A segunda estratégia que utilizei nesta aula e que deu certo e também agradou às crianças foi a brincadeira: “*The Simon Says*”, cuja versão brasileira é “O Mestre Mandou”. As crianças ficaram de pé e, no primeiro momento, eu ordenava: “*The Simon says: touch your nose!; The Simon says: touch your eyes!...*” Por meio desta brincadeira, além de fixar o conteúdo, já foi possível fazer avaliação do aprendizado; nem todas as crianças acertavam a todos os comandos, mas duas delas não erraram nenhum deles. Apesar de tudo, tinha que considerar o pouco tempo de contato com eles e que a assimilação vem também com o tempo. Depois do primeiro momento, as crianças pediram para darem os comandos e eu, como única pessoa vidente naquela aula, ia observando as ações das demais crianças e oralizando para quem ocupava o lugar de mestre no momento. Eis alguns registros:

Figura 17 – Exploração por meio da impressão tátil



Figura 18 – Execução da brincadeira: ‘*The Simon says*’



Figura 19 – Execução da música: ‘*Head, shoulder, knees and toes*’



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição das imagens: Sequência de três fotografias, denominadas respectivamente figuras 17, 18 e 19. Na figura 17, Nina e Isaac fazem a exploração da boneca por meio da impressão tátil; na figura 18, as mesmas crianças estão de pé, na sala de aula e, com as duas mãos tocam suas próprias bocas, na brincadeira “*The Simon says*”; na figura 19, as crianças tocam seus joelhos flexionados, por conta dos gestos da música, “*Head, shoulder, knees and toes*”.

1.5 Relato 5 – The Colors

Parto agora para uma outra experiência do ensino nesta oficina que foi o estudo das cores em inglês – “*The Colors*”. Este é um tema complexo, considerado por muitos, inclusive para mim, motivo pelo qual debrucei-me nas leituras, com o objetivo de ter mais propriedade sobre o assunto e dar mais significado ao que eu iria ensinar e ao que as crianças iriam aprender.

Estratégias de ensino como a de colocar o nome das cores em inglês, nos cartões coloridos, referentes a cada uma delas e associados à sua pronúncia correspondente são muito usadas para introduzir e fixar cores para crianças videntes, bem como os vídeos com animações encontrados nos sites de domínio público ou pagos, e a experiência de mistura das cores primárias para formar as terciárias. Fato é que o universo colorido contribui para uma maior atenção das crianças e o audiovisual é uma ferramenta muito atraente para elas, mas, e para as crianças cegas, como elas se relacionam com as cores? Como ensinar cores para quem nunca pôde enxergar? Certamente seria mais fácil trabalhar apenas as palavras em inglês e suas respectivas traduções. Com certeza, mediante conhecimento do perfil da turma participante da pesquisa, ela aprenderia fácil, mas, e o aprendizado com significado, como proceder frente a esta questão?

Dadas as importantes considerações sobre o tema, trago para conhecimento e reflexão dos leitores, algumas informações, que são resultados de minhas leituras/pesquisas, pois elas me inspiraram e me orientaram em minha prática pedagógica durante o ensino das cores para as crianças cegas e, quem sabe, poderão também ser úteis a quem mais precisar. Bianchi et al. (2016), apresentaram um estudo importante na área da Física sobre as cores e como as pessoas cegas as percebem, por meio do artigo “Conhecer as Cores sem Nunca Tê-las Visto”. Neste artigo, os autores levaram em consideração que o processo de aprendizagem mobiliza todos os sentidos, ou seja, ele é multissensorial, desta forma afirmam:

A dificuldade em pensar no ensino de cores a alunos cegos de nascimento surge da concepção de que a impossibilidade de captar estímulos luminosos através da retina impede essas pessoas de saberem sobre cores. Em nossos resultados, demonstramos que esses alunos apenas não percebem as cores visualmente, o que não os impede de aprendê-las, não apenas verbalmente, mas sendo capazes de estabelecer relações sociais e multissensoriais, como acontece com os videntes (BIANCHI et al. 2016, p. 159).

Os mesmos autores (2016, p.149/150) afirmam que apesar da percepção visual ter um conceito de sentido privilegiado na formação das representações mentais, os demais sentidos como a audição, olfato, paladar e tato contribuem simultaneamente na produção dessas representações. Soler (1999, apud Bianchi *et al.* 2016, p. 149/150) destaca que “conhecimentos e aprendizagens produzidos sob uma perspectiva basicamente visual são considerados incompletos, já que qualquer processo de significação pode ser considerado multissensorial.”

Assim, os pesquisadores explicam a ampliação de seus estudos:

Nossa discussão se amplia de uma visão “psicofisicalista¹³” (SAVAGE, 2001), de acordo com a qual a percepção de cores se dá no desenvolvimento de sensibilidades

¹³ Psicofisicalista. [Psicologia] Ramo da psicologia que estuda a relação entre os estímulos físicos e as sensações e percepções.

sensoriais adaptativas selecionadas naturalmente no curso da evolução dos seres, em uma visão que denominamos “sociopsicofisicalista”, considerando uma proposta que culmine em questões epistemológicas que contribuam para a formação científica de alunos cegos, inclusive. (BIANCHI et al. 2016, p. 159).

Neste sentido, Mayer (2016) também corrobora com a tese de que para enxergar cores, o sentido da visão não é o fator determinante de todo o processo:

Vemos cores (incluindo cegos congênitos) porque as criamos a partir de nós mesmos, por meio da emergência das ações do nosso sistema atencional, de nossos processos de categorização, de integração e imaginação, da nossa capacidade para metaforizar experiências em nosso corpo e atribuir-lhe um significado, de co-construir estes significados na interação com o outro, e de ressignificá-los a cada interação (MAYER, 2016, p. 165).

Assim, por meio das leituras fui tendo segurança ao reforçar o que já conhecia e ao adquirir novos conhecimentos sobre o assunto. Tais leituras me possibilitaram a descoberta do livro de Regina Berlin, intitulado “*Jonas e as Cores*”, uma obra infantil que narra a história de um menino que via tudo em branco e preto (Acromatopsia), cuja mãe ficou sem cor ao receber o diagnóstico médico. A avó de Jonas, ao tomar conhecimento da situação, teve uma atitude admirável: “*Não é porque não vê as cores que Jonas não pode aprender a conhecê-las. A partir de amanhã, e durante todas as férias, ele ficará comigo!*” Berlin (2009, p. 15). As páginas que se seguiram contam as experiências do menino quanto ao aprendizado das cores, em um misto de interações e percepções das sensibilidades sensoriais, as quais transcrevo-as aqui, pois elas são úteis para apropriação de conhecimento no processo de ensino das cores também para crianças cegas e poderão dar ao leitor, uma mais ampla visão da prática:

... No dia seguinte, no sol forte da tarde, Dona Olívia levou Jonas ao jardim.

_ Venha, Jonas, vamos brincar diferente.

É Dona Olívia foi mostrando a Jonas a grande árvore do fundo do Jardim, que ficava encostada no muro. Jonas abraçou o tronco com seus braços curtos de criança. Arrancou um pedacinho da casca e cheirou. Regou o chão em volta e enfiou os dedos na terra molhada. Brincou com os tatu-bola que se amontoavam pelos canteiros.

Depois, um bolo gostoso de chocolate com calda o esperava.

Vivenciou o áspero, o úmido, o vivo, o doce – aprendeu o Marrom.

Foi num desses dias esplêndidos, sem nenhuma nuvem no céu, que Dona Olívia mostrou a Jonas o mar, que se fundia sem ondas no horizonte com o céu. E Jonas andou pela praia e molhou os pés na água gelada e brincou de pega-pega com as ondas.

Dona Olívia ensinou Jonas a fechar os olhos a abrir os braços para abraçar o mundo. A molhar o rosto e lambe os pingos d’água dos lábios, a cheirar a maresia que faz grudar os cabelos na cara e os pelos do nariz...

E foi assim que Jonas percebeu que o AZUL é infinito, salgado e de um silêncio cheio de barulhos.

Descobrir o amarelo é que foi bom demais.

Teve quindim fresquinho, pólen de flor no nariz (e muitos espirros), um pintinho que bicou a mão de Jonas e fez muita sujeira na cozinha, a quem Jonas deu o nome de Piu. Teve a prova de uma gema de ovo, que tem gosto assim de ovo, só que cru.

E veio seguido do laranja, que é como um amarelo com mais força, acompanhado de cenoura ralada, mamão papaia em cubinhos e o pôr-do-sol mais lindo daqueles dias. Dona Olívia fez Jonas sentar nas pedras para sentir o calor do sol no final da tarde, que é mais como uma luz forte do que como fogo, e aquece mais do que queima.

E por fim veio o verde, com seus muitos cheiros e sabores. Dona Olívia e Jonas passaram dias com o nariz enfiado nas plantas – alecrim, que é um verde menos verde que manjerição, que é diferente do verde-casca-de-limão (azedo!), do verde da maçã-verde (que é gostosa e quase doce). Folhas de todos os tamanhos, macias como veludo, espinhosas e ásperas como joelho esfolado na calçada.

Gramma molhada sob os pés descalços de Jonas... planícies e descampados de vários verdes sem fim.

A liberdade, para Jonas, é verde.

Do vermelho, Jonas levou o doce do morango, a dor e o gosto de sangue de um corzinho de rosas. Suco de groselha com açúcar e tomate com sal, uma joaninha atrevida na palma da mão, que é para dar sorte.

Passaram os dias, assim, em descobertas. Até chegar a hora de voltar.

_ Vó...E o lilás?

Dona Olívia se virou para o neto e deu um suspiro.

_ Ah, o lilás... Essa é uma cor especial, Jonas. Alegre e triste, suave e forte, tudo ao mesmo tempo.

E com um sorriso que não era bem um sorriso acrescentou:

_ Lilás é a cor da saudade.

E lá se foi o Jonas de volta para casa, no banco de trás do carro, rodeado de sacolas e travesseiros, seu cachorro de pelúcia (macio e marrom) no colo.

E aquela explosão de lilás no peito. (BERLIM 2006, p.16 a 29)

Assim, dadas as demonstrações de como podemos ensinar as cores para estudantes cegos de forma multissensorial, cada professor pode utilizar o recurso que alcance melhor as possibilidades de entendimento e que seja de possível acesso no contexto escolar. Na experiência da oficina de língua inglesa, por exemplo, como as crianças já têm alguns anos de atendimento no CAP, a maioria faz associação das cores e têm também suas preferências sobre determinados tons.

Para ensinar cores em inglês eu utilizei alguns materiais como o gelo e a água para falar de cores frias que estava introduzindo, como o *blue* e o *green*; o calor que emanava de um abajur para me referir às cores quentes, como *red*, *orange* e *yellow*. De forma particularizada, utilizei folhas frescas de hortelã para indicar o *green* (na ocasião as crianças puderam esfregá-las entre suas mãos para sentir o cheiro também); usei a ação de olhar para o céu, fechar os olhos e respirar profundamente buscando paz e tranquilidade para o *blue*; um caqui e um tomate maduros para o *red* (igual ao sangue das nossas veias – disse José); uma cenoura e o seu suco para o *orange*; uma banana maçã madura para indicar o *yellow* (sentiram também o seu

aroma e compararam ao cheiro de uma banana verde, quase imperceptível, segundo eles); descascada a banana, puderam aprender o *white*, juntamente com um chumaço de algodão (igual ao pelo do coelhinho de Nina – como disse ela durante a experiência); o som de uma música calma e a sensação do algodão-doce derretendo na boca para representar o *pink* (tom doce e delicado – assim como as meninas – correlacionou Luca; e as bochechas do meu priminho, associou Isaac). Para o *black* utilizamos o pó de café para sentir seu aroma e pedaços de carvão; a terra e um ursinho de pelúcia para introduzir o *brown*; a lembrança de um dia chuvoso, sem sol, e o sentimento de não ter nada pra fazer, para o *gray*; lembramos a fantasia, o sonho e a ilusão para falar do *purple* (como no filme *Divertidamente* - lembrei eu para os estudantes - o medo é representado pela cor *purple*, que é também associada ao luxo). Fui surpreendida com a pergunta sobre como se falava as cores dourada e prateada em inglês. Ao responder *gold* e *silver* respectivamente, como não havia preparado material concreto para ensinar essas cores, levei-os até as escadas e pedi para que tocassem os corrimões (estes eram de cor prata, feitos de metal e mudava de temperatura conforme sua exposição: se sol, se torna quente, se tempo fresco, o metal é frio).

Também foram lembradas as medalhas dos jogos da Copa do Mundo e das Olimpíadas, ('quem fica em segundo lugar ganha medalha de prata' – disse Nina) e na ocasião, aproveitei para falar da medalha de ouro, objeto de maior valor, de cor dourada, assim também como muitas joias, iguais aos brincos de Lia e os anéis da *teacher*, cor muito ligada ao triunfo, ao poder e luxo. Enfim, o ensino e aprendizado das cores em Inglês se deu por meio das percepções emocionais, olfativas, gustativas, táteis e auditivas.

A atividade que escolhi, para fixarmos o conteúdo, foi uma flor impressa em Chamex, margeada em alto-relevo com barbante (poderia ser feito também com 'cola glitter para contorno' ou com outro material que conferisse relevo à imagem). Depois que relacionamos as cores aos demais sentidos remanescentes, que não a visão, entreguei a cada estudante, uma folha com a flor, fiz a audiodescrição da imagem que estavam recebendo e falei da proposta: como a flor não estava colorida, que déssemos cor a ela, colando bolinhas de papel crepom.

Para isso, deveríamos fazer essas bolinhas em conjunto e enquanto fazíamos, íamos treinando a pronúncia de cada uma delas em inglês, bem como aprendendo a uma musiquinha infantil, parodiada da cantiga de roda, '*Terezinha de Jesus*' retirada da internet (de domínio público), a qual acrescentei outras estrofes, de acordo com as cores aprendidas. O trecho que encontrei na internet foi:

Pro amarelo, eu digo yellow
 Pro azul, eu digo blue
 Pro vermelho, eu digo red
 E pro verde, eu digo green.
 (<http://benditoingles.com.br/cores-em-ingles>)

A partir deste trecho, improvisei uma introdução, adaptei e complementei as estrofes e fiz uma conclusão bem infantil, para poder criar uma música completa com as cores estudadas; enquanto improvisava a adaptação, as crianças iam fazendo as bolinhas de papel crepom e me lembrando as cores que faltavam: “*Teacher, falta o white, e o black, e o orange....*”. Ao final, a musiquinha ficou assim:

*Vejam bem meus coleguinhas
 O que diz esta canção,
 São as cores em inglês
 Que aprendo de montão:*

*“Pro amarelo, eu digo yellow
 Pro azul, eu digo blue
 Pro vermelho, eu digo red
 E pro verde, eu digo green”*

*Para o branco, eu digo white,
 Pro marron, eu digo brown,
 Para o preto, eu digo black
 Para o rosa, eu digo pink*

*Pro laranja, digo orange
 Para o roxo, digo purple,
 E pra o cinza eu digo gray
 São as cores que eu já sei*

*Aprendi de última hora
 Duas cores especiais
 Silver, prata
 Gold, ouro
 Que tem brilhos sem iguais!*

*E assim vou aprendendo
 Cada dia um pouco mais
 De vocês já me despeço,
 Kisses, kisses,
 Good bye!*

(Adaptação e complementação da pesquisadora)

Depois da musiquinha pronta e bastante explorada e, como fechamento do conteúdo, as crianças se apresentaram no CAP, na hora do lanche para os demais estudantes (uma apresentação informal). Os presentes elogiaram o desempenho dos pequenos e a partir desta apresentação, houve interesse de outras crianças em participar das oficinas. Quanto à atividade impressa feita por eles, a flor de papel crepom, trago alguns registros:

Figura 20 – Participante da oficina desenvolvendo seu trabalho



Figura 21 – Um dos trabalhos concluído



Fonte: Produtos da pesquisa (2021)

Descrição da imagem: Fotografias 20 e 21 que mostram respectivamente na primeira, um menino, de cor morena, cabelos pretos, usa camiseta branca e óculos de sol na cor azul, sentado à frente de sua mesa. Ele faz bolinhas de papel crepom coloridas e as cola em uma flor ampliada em papel Chamex, contornada em alto-relevo com barbante fino. Ao lado, a segunda, fotografia mostra a atividade concluída, na qual o estudante colou bolinhas de papel crepom marrom em seu caule, verde em suas folhas e para as pétalas, preencheu cada uma, de cores diferentes, como rosa, azul, branco, preta, vermelho, dourada, prateada (nesta foi colado papel liso, não é bolinha), roxo e laranja.

Diante do exposto, as afirmações de Bianchi et al., parafraseando (SHEPARD; COOPER, 1992), são bastantes assertivas quanto ao ensino das cores aos estudantes cegos. Eles afirmam que,

Evidências da psicologia cognitiva também sugerem que a experiência, a linguagem e as estruturas neuronais visuais contribuem na representação mental de cores (SHEPARD; COOPER, 1992), afastando a ideia de que “cores” possuem uma representação exclusiva da percepção visual (BIANCHI *et al.* 2016, p. 151).

Assim sendo, percebemos que não devemos privar os estudantes cegos de conhecer as cores, pelo fato deles não enxergarem e, que devemos lançar mão de diversos recursos, a fim de explorarmos diferentes possibilidades deste conhecimento. Em nosso cotidiano, sabemos que as cores são usadas como mecanismo para simbolizar diferentes situações, por isso, os aspectos sociais encontram-se tão presente nelas; mediante as interações sociais, os estudantes cegos, (e 24 as pessoas cegas, em geral), podem aprendê-las por meio de associações, conforme puderam conhecer, no presente relato.

2 Orientações para atendimento do estudante cego em sala de aula

Ao receber um estudante cego em sala de aula, o professor pode sentir-se inseguro, quanto a sua atuação pedagógica junto a este estudante. Portanto, trago neste trabalho, o excerto do livro, *“Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física”*, (2010), de autoria da Profa. Dr^a Luzia Guacira dos Santos Silva – Disponível no site intitulado “Sobre a Deficiência Visual”:

- **Compreenda** que a pessoa cega não vive num mundo escuro e sombrio. Ela percebe coisas e ambientes e adquire informações através do tato, da audição, do paladar, do olfato, dos sentidos cinestésicos e dos sentidos vestibulares.
- **Utilize** materiais com diferentes texturas na elaboração de material didático e estimule todos os sentidos do seu aluno cego, através de diferentes atividades.
- **Indique** as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade. Pode dizer, por exemplo: “A estante está a uns 2 metros à sua frente.”
- Ao orientar ao seu aluno cego que direções seguir, o faça do modo mais claro possível. **Diga** “a direita”, “a esquerda”, “acima”, “abaixo”, “para frente” ou “para trás”, de acordo com o caminho que ele necessite percorrer ou voltar-se. Nunca use termos como “ali”, “lá”.
- **Fale** sempre diretamente ao seu aluno cego, e nunca por intermédio de seus colegas ou acompanhante. A pessoa cega pode ouvir tão bem, ou melhor, que você. Não evite as palavras “veja”, “olhe” e “cego”; use-as sem receio. Todas as pessoas cegas as utilizam no seu cotidiano.
- **Avise** aos instrutores, guias e anfitriões, nas atividades de campo, que na turma há um aluno cego e pergunte se há possibilidade de o mesmo tatear os objetos em conhecimento, caso necessário.
- **Nunca** exclua o aluno cego de participar plenamente das atividades de campo e sociais, nem procure minimizar tal participação. A cegueira não se constitui em problema para tais atividades. Permita que o aluno decida como participar.
- **Proporcione** ao aluno cego a chance de ter sucesso ou de falhar, tal como outra pessoa que tem visão.
- **Busque** estratégias diferenciadas para o trabalho com seus alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção e expressão (tátil, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica e vestibular), além da reflexão, da manipulação e exploração dos objetos de conhecimento.
- **Possibilite** diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em braille, prova oral, apresentação de seminários, portfólios também para o aluno cego.
- **Permita**, durante as aulas, o uso do gravador, da máquina de escrever braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto.
- **Promova** atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor.
- **Verbalize** todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível.
- **Desenvolva**, sistematicamente, a percepção tátil dos alunos com cegueira, pois ela é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos.
- **Dê** mais tempo para o aluno cumprir suas tarefas e diminua o número de exercícios e/ou textos, caso seja necessário.

(http://www.deficienciavisual.pt/txt-Orientacoes_profes_estudantes_cegos.htm)

3 Recursos que auxiliam a pessoa cega nas atividades escolares e diárias

As pessoas cegas precisam contar com os recursos não-ópticos para auxiliá-las em suas atividades escolares e também nas atividades diárias, por isso, é importante que as instituições de ensino, principalmente os professores, conheçam esses recursos para poderem informar e ajudar os estudantes, quando estes não têm em casa, as informações necessárias sobre ferramentas que poderão lhes ser úteis. Além dos recursos já mencionados neste trabalho, como: Sistema Braille, audiodescrição e os recursos táteis, há também os eletrônicos e de discriminação auditiva, chamados recursos tecnológicos.

Os recursos tecnológicos são importantes aliados dos estudantes cegos nos dias atuais. São vários os benefícios que se pode obter por meio deles, pois eles viabilizam a comunicação, auxiliam nas pesquisas e dão condição de acesso ao conhecimento de forma mais dinâmica. Os *softwares* reconhedores de caracteres para textos digitalizados e leitores de tela ¹⁴ no computador, *laptops* e *smartphones* são alguns exemplos. Segue, abaixo, a relação dos principais leitores de tela para o computador, segundo o *site* da Universidade Federal de São Carlos:

- Jaws: leitor de tela pago para Windows
 - NVDA: leitor de tela gratuito para Windows
 - Window-Eyes: software pago para Windows
 - Orca: leitor de tela gratuito para Linux
 - TalkBack: Leitor de tela do Google que acompanha os dispositivos Android
 - Voice-Over: Leitor de tela para IOS que acompanha os dispositivos da Apple
- (Fonte: <https://www.acessibilidade.ufscar.br/recursos/leitores-de-tela/leitores-de-tela>)

Além destes, há os dois *softwares* brasileiros, o DOSVOX, que pode ser obtido gratuitamente por meio de “*download*” a partir do site do projeto DOSVOX: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>, e o *VIRTUAL VISION*, distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real (para usuários cegos) e comercializado para os demais usuários. Estes *softwares*, segundo Turce (2013), “podem contribuir significativamente para o efetivo acesso ao conhecimento, à socialização, à mobilidade nos ambientes virtuais dos referidos alunos.”

¹⁴ São softwares usados para obter resposta do computador por meio sonoro.

Conclusão

Com os relatos reflexivos destas cinco experiências, obtidas por meio do ensino e aprendizagem de cinco conteúdos de Inglês, trabalhados com estudantes cegos, cuja turma foi formada para aplicação prática desta pesquisa, espero poder contribuir de alguma forma com os professores da área (e de outras áreas também), no sentido de inspirá-los, quando necessário, a buscarem alternativas que atendam às suas necessidades educacionais. Reforço aqui, o que afirmei anteriormente, em minha dissertação: não existe receita pronta para o ensino de Inglês para estudantes cegos, não existe um modelo a seguir, o que existe são recursos que podem ser implementados para facilitar o ensino e tornar o aprendizado mais significativo e dinâmico.

Devemos sempre nos lembrar de que não é a cegueira que torna o aprendizado de Inglês mais difícil. Os estudantes cegos, por si só, têm as mesmas condições de aprender que os demais estudantes videntes, assim como diversos estudantes videntes, também, encontram dificuldades quanto ao aprendizado da língua em questão. O que precisa ser posto, como uma das molas propulsoras para que o processo de ensino e aprendizado se torne efetivo, é a acessibilidade e a oportunidade para que cada um aprenda, com os recursos que lhes forem mais adequados e, que esses recursos sejam promotores da inclusão dos estudantes, os que não enxergam e os que enxergam. Vale ressaltar que todas as estratégias podem ser estendidas a toda classe, por isso, estimular os estudantes a participarem dessas vivências, dar a eles a oportunidade de experienciar situações diferentes das suas, como colocar vendas nos estudantes que enxergam, permite ²⁷ que os estudantes cegos ensinem aos videntes também.

Assim, repito aqui o que escrevi na introdução de minha dissertação e que considero muito importante, dentro de um contexto de educação inclusiva: desde cedo, as crianças precisam participar de um processo contínuo de interação social, aquele capaz de trazer evolução ao ser humano, de conhecer a realidade do outro e se colocar no lugar dele, de poder dar e receber, ensinar e aprender. Espero, com essas reflexões, poder contribuir com os professores que, porventura, tenham estudantes cegos em suas salas de aula e não tenham ainda muitos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem em um contexto educacional mais inclusivo. Este trabalho é fruto de muitas leituras, aliado à práxis pedagógica e pode ser aperfeiçoado e adaptado, conforme a necessidade que os professores, conhecendo sua turma, julgarem mais pertinente. Tenho também a certeza de que muito ainda pode ser feito (ou refeito), neste contexto apresentado, de que tudo pode ser adaptado, inovado, melhorado, pois as experiências

nos trazem aprendizados e os aprendizados, quando colocados em prática, por sua vez, produzirão outros, quem sabe ainda mais elaborados, pois, a linha de chegada do aprender é infinita.

Referências

BERLIM, Regina. **Jonas e as Cores**. (Ilustrações de Taisa Borges) São Paulo: Peirópolis, 2006.

BIANCHI, C. RAMOS, K. LIMA, MCB. **Conhecer as cores sem nunca tê-las visto**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.18, n. 1, p. 147-164, jan-abr, 2016. Disponível em: [,file:///C:/Users/User/Downloads/Conhecerascorressemmuncat-lasvisto.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Conhecerascorressemmuncat-lasvisto.pdf). Acesso em: 09 jan. 23.

DOMINGUES C. SÁ, E.D; CARVALHO, S.H.R; ARRUDA, S.M.C.P; SIMÃO, V.S. Formação de conceitos e construção de conhecimentos: alunos com cegueira. *In.*: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MAYER, F. **A importância das coisas que não existem**: a construção e referenciação de conceitos de cor por pessoas com cegueira congênita. Belo Horizonte, 2016.

PRADO, Waléria Freitas Oliveira. **Elaboração, Produção e Análise de Jogos Grafo-Táteis em Poliácido Láctico (Pla) e Medium Density Fiberbord (Mdf) para Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, IV. Psicología infantil**. (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor, 1996. (Originalmente publicado em 1934).