

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:

Com a utilização do programa etnomatemática

Izabela Gilmara dos Santos Monteiro ¹

Márcio Sousa de Quadros²

Sandra Suely Maiolino dos Anjos³

Eixo temático: Alfabetização, Diversidades e Inclusão ⁴

Resumo: Neste trabalho aborda-se a contação de histórias, utilizando o programa etnomatemática e recurso de ilustrações táteis o que vem a contribuir para inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito do processo de alfabetização, ampliando com isso, o campo imaginário do educando, e, para tanto é importante a utilização do lúdico, da tecnologia, entre outros aportes educacionais para a apropriação dos conhecimentos de forma disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, no ensino aprendizagem do aluno com deficiência visual. O problema levantado faz referência ao fato de que há uma necessidade de ressignificar o atendimento educacional com a aplicação de recursos para alunos cegos, para que ao longo da vida escolar sejam potencializados com vivências que despertem o interesse pela leitura e escrita trazendo para sua realidade um arcabouço de possibilidades que venham promover o seu desenvolvimento nos estudos, portanto, o planejamento docente deve contemplar expertises pedagógicas que valorizem as habilidades que o aluno com deficiência visual possui, uma vez que em virtude desse estudante não ter a percepção visual é que esforços deverão ser concentrados no intuito de desenvolver as competências necessárias a sua formação integral. O estudo realizado permitiu detectar a lei de inclusão e que é direito de todos e devem estar inclusos no sistema educacional, portanto, fica claro que esta clientela tem o direito ao atendimento necessário para facilitar sua aprendizagem. E que nesse processo de aprendizagem podemos contar com a contação de histórias como fator indispensável para o desempenho de excelência do aluno com deficiência visual.

Palavras-chaves: Contação de histórias; Educação Inclusiva; Programa etnomatemática; Ilustrações táteis; Alfabetização.

Introdução

A história da educação é marcada por uma prática docente em que a contação de história acontecia sem intencionalidade pedagógica e por muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças, onde esse cenário já vem sendo ressignificado em muitas instituições, pois neste século XXI tem ressurgido a figura do Contador de Histórias, ou o Professor/Contador de Histórias, e a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, com presença certa em

bibliotecas, feiras de livros, livrarias e escolas. Esse antigo costume popular pertencente à tradição oral, vem sendo resgatado pela educação como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita – a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do recontar trazendo sentido para educando.

Embasado teoricamente também pelo Programa Etnomatemática - uma teoria geral do conhecimento que faz interfaces conceituais com a Educação em geral, servindo-se de base e à orientação teórica de diversos estudos e práticas da Educação Inclusiva, esse artigo busca refletir e esclarecer como se dá o desenvolvimento do imaginário da criança cega e seu processo de compreensão da realidade, bem como o que pode impedir ou possibilitar tal desenvolvimento, utilizando a contação de histórias, com seus possíveis recursos ilustrativos, como instrumento de contribuição para o processo de alfabetização, pois a escola deve ser uma agente promotora de experiências e vivências sociais com um espaço adequado a um atendimento educacional de excelência para todos.

1 Fundamentação teórica

A linguagem se constrói socialmente, pois a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas por meio da interação com o outro despertando, aos poucos, os processos internos de desenvolvimento. É o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado pelos que os cercam, que o conhecimento pode ser construído. Especialmente, em se tratando de linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo nesse processo. O que lhe proporciona, portanto, modos de perceber, organizar o real é justamente o grupo social. É o grupo que determina um sistema simbólico-linguístico permeador desses modos de representação da realidade. Desta forma, o pensamento e a linguagem estão intimamente ligados na medida em que o pensamento surge pelas palavras. Bakhtin (1992) estudou a natureza da linguagem por meio do diálogo. Quando há diálogo, o indivíduo pode perceber diversas vozes atuando: a voz interna, a voz do outro, a própria voz. Essas vozes propiciam ao sujeito mudanças de posição, apreendendo, assim, várias facetas da realidade onde vive e, representando-a internamente, de forma mais completa. Para o autor, a linguagem é a expressão e o produto da interação social de quem fala com quem fala, acrescida do tópico do discurso. Vygotsky (1995) teve um interesse muito especial pela forma como a linguagem e o pensamento se desenvolvem na criança. Para ele, a linguagem tem funções sociais, intelectuais e afetivas. Toda comunicação, todo pensamento são emocionais, refletindo as necessidades e interesses pessoais, as inclinações e impulsos do indivíduo. Neste contexto,

Luria (1998, p. 26) declarou:

[...] a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita [...] expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 1998, p. 26)

A escrita é também uma forma de linguagem. É por meio dela que se adquire pode ser lido torna-se viável estabelecer relação de apropriação e interpretação das informações. Por meio da leitura as pessoas tornam-se mais críticas e desenvolvem a capacidade criadora. Conhecimentos das gerações anteriores e se pode apropriar dos mesmos. Quando um texto pode ser lido torna-se viável estabelecer relação de apropriação e interpretação das informações. Por meio da leitura as pessoas tornam-se mais críticas e desenvolvem a capacidade criadora.

3. Metodologia

Levando em consideração que a criança com deficiência visual, não se apropria das informações da mesma forma que uma criança vidente, contudo se torna necessário propiciar uma leitura visual das imagens, proporcionando uma leitura tátil, auditiva e até mesmo olfativa do livro, de modo que ela também consiga decodificar um texto através dos outros sentidos, como forma compensatória e produtiva mesmo que ainda não tenha o domínio pleno da leitura.

3.1 A contação de história para alunos com deficiência visual e os recursos utilizados.

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalingüística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico. “A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” (RCNEI, VOL. 3, p.145).

A arte de contar histórias é oferecer possibilidades para que a criança com deficiência visual, bem como as demais pessoas com deficiências possam se sentir sujeitos atuantes e

capazes de realizar qualquer atividade de cunho educativo e social. Tratar da inclusão a partir da leitura e contação tem sido um grande desafio, e para que isso seja possível é necessário que sejam desenvolvidos recursos táteis, imagéticos e sensoriais para que de fato a criança possa compreender o que, e do que se fala. Como uma criança com deficiência visual congênita pode participar de uma contação se ela não tem conhecimento dos personagens, das cores e dos objetos?

Para que seja agregado sentido a essa prática, primeiro temos que compreender que os deficientes visuais irão criar uma representação simbólica diferente da nossa. Para auxiliar nesse processo de reconhecimento e possibilitar a compreensão da história se faz necessário ensiná-los o que é e como é cada objeto. Sendo assim, a audiodescrição exerce a função de recurso inclusivo, uma vez que possibilita a descrição detalhada das situações e permite que os ouvintes deficientes visuais idealizem e imaginem do que se trata.

Consoante Lima,

A tradução visual, aqui na forma de áudio-descrição, pode ser considerada tecnologia assistiva, visto que consiste em uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens, em lugar da experiência visual perdida (no caso de pessoas cegas adventícias), e consiste em tecnologia assistiva, porque permite acesso aos eventos imagéticos, em que a experiência visual jamais foi experimentada (no caso das pessoas cegas congênicas totais). Em ambos os casos, porém, é recurso inclusivo, à medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes (LIMA, 2011, p. 09).

Um dos recursos que pode ser desenvolvido é a utilização de histórias com personagens deficientes visuais, deficientes físicos e intelectuais a fim de familiarizar os ouvintes com o que vai ser contado. A contação de história é uma prática universal que abrange os diversos públicos como demonstra o cenário histórico da humanidade, portanto alfabetizar através desta práxis metodológica de ensino, reorganiza um fazer didático pedagógico que valida e consolida um trabalho voltado para educação inclusiva.

3.1.1 Audiodescrição - recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das

Os contadores precisam transformar as imagens de suas histórias e todos os outros recursos visuais que utilizam durante a contação em palavras. Precisam conhecer a audiodescrição, um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais (peças de teatro, programas de TV, exposições,

mostras, musicais, óperas, desfiles, espetáculos de dança), turísticos (passeios, visitas), esportivos (jogos, lutas, competições), acadêmicos (palestras, seminários, congressos, aulas, feiras de ciências, experimentos científicos, histórias) e outros, por meio de informação sonora. 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.

Na contação de histórias, a audiodescrição permitirá que as pessoas com deficiência visual construam imagens mentais, e que literalmente visualizem todos os elementos que fazem parte da história. As ilustrações são impregnadas de significados e traduzi-las em palavras completa o próprio texto, traz mais cores e encantamento para a história. Chamar a atenção de todos para os recursos imagéticos, e não somente das pessoas com deficiência visual, usando mais elementos descritivos durante a contação, certamente, será um diferencial para quem participa da atividade.

No entanto se o próprio contador, ciente da necessidade de fazer chegar a sua arte também a outros públicos, ele mesmo puder inserir a descrição para complementar a sua história, isso com certeza será muito válido e proveitoso.

3.2 Aprendizagem e Alfabetização dos Alunos com deficiência visual

Segundo Simão e Sá (2010), o ambiente escolar deve ser um espaço estimulante e enriquecedor para as crianças, onde elas sentem prazer em conhecer e desvendar o novo por meio do prazer e entretenimento, pois assim ela estará desenvolvendo aspectos emocionais, intelectuais e sociais. As atividades lúdicas potencializam a descoberta, o convívio, a interação e também a formação de conceitos.

A criança com deficiência visual pode e deve participar de brincadeiras com as devidas adaptações; o contato com o outro é sempre muito saudável, os brinquedos não podem ser vistos como situação de risco ou de perigo, pois a criança cega deve aprender a conviver com riscos e limites reais e não imaginários, lidando sempre com a sua limitação.

Siaulys (2005) elaborou um manual referente a uma seleção de brinquedos para crianças com deficiência visual de todas as idades para que pudessem ser estimuladas e trabalhadas de forma prazerosa e ao mesmo tempo desenvolvessem e integrassem os sentidos remanescentes de um referencial perceptivo não visual.

Diante do exposto pode-se inferir que as atividades lúdicas fornecem estímulos à sensibilidade dos alunos com deficiência visual permitindo uma fonte ampliada de recursos

pedagógicos que facilite o aluno compreender, reconhecer e aprender de forma significativa os conhecimentos pertinentes ao seu processo de alfabetização.

O mundo está repleto de objetos coloridos, atrativos, formas, imagens e ilustrações se a criança interage com esse meio desde pequena, a todo o momento é estimulada a explorar o ambiente guiado pelo sentido da visão. A criança cega deve ser estimulada igualmente, pois tem as mesmas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem, também é importante favorecer um ambiente de exploração dos sentidos remanescentes. Geralmente, a alfabetização dos alunos cegos é delegada aos professores do AEE e equivocadamente os professores do ensino regular pensam que o sistema Braille é um método de alfabetização e que o tato substitui a visão, centrando desta maneira o ensino na deficiência e a forte vinculação entre o ver e o conhecer. A construção de conceitos, dificuldades de compreensão e assimilação, observadas em crianças cegas não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência da ausência de visão.

Simão e Sá (2010), fazem menção ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, táteis e de linguagem, sobretudo entre crianças cegas é muito importante no processo de construção do conhecimento que envolve os seguintes aspectos: convívio com famílias, crianças, adultos, educadores e com outras pessoas do meio social. Quando há uma expectativa positiva por parte da família e dos educadores que acreditam que estas crianças sejam capazes de aprender a ler, escrever, o ambiente torna-se mais favorável e encorajado.

3.3 Programa etnomatemática

Entre os métodos de inclusão através da contação de histórias para crianças com deficiência visual, podemos contar com o Programa Etnomatemática que traz suas contribuições teóricas de grande importância para utilização de maneira que venha envolver as crianças em um processo de desenvolvimento do imaginário da criança com deficiência visual, onde a contação de histórias e a ilustração tátil. Inicialmente, já como uma perspectiva epistemológico-cognitiva de conhecimento, que, conforme diversas obras de D'Ambrosio (2009, 2011, 2012, 2013), o qual considera que as ticas (técnicas ou artes) construídas para o matema (compreender, explicar e lidar) de fatos e fenômenos de seus etnos (contextos), isto é uma Etno+Matema+Tica.

O Programa Etnomatemática, pode priorizar os fatos e fenômenos da realidade real-imaginária, adquirindo um caráter de Transdisciplinaridade, cuja essencialidade, segundo D'Ambrosio (2009), é o reconhecimento de que não há privilégios espaciais e temporais que

“permitam julgar e hierarquizar como mais corretos ou verdadeiros complexos de explicações

e convivência com a realidade que nos cerca” a todos, o que impõe à concepção etnomatemática uma preocupação com a diversidade e com a dinâmica dos encontros culturais e, em coerência com o seu princípio de justiça social, reconhece a necessidade de uma ética da diversidade.

Assim, entende-se que essa ética deve, portanto, sustentar as intencionalidades pedagógicas da Educação Inclusiva, não somente como princípio, mas com a consciência da necessidade de captação de recursos adequados que deem a todos os diferentes que 'somos', em grupo, direitos iguais de aprendizagem e a contação de história com o recurso da ilustração tátil torna-se instrumento pedagógico valioso na inclusão da criança com deficiência visual em seu processo educativo.

4 Resultados e Discussão

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. A realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre um determinado tema ou assunto. (HEERDT e LEONEL, 2007, p.67).

Tipo de Pesquisa: Descritiva interpretativa realizada dentro da abordagem qualitativa.

Segundo Lakatos (2001, p. 36):

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade. É encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos.

A pesquisa bibliográfica foi de grande importância para o processo de conhecimento sobre o tema, porque a partir da mesma alcançaram-se informações necessárias para seu desenvolvimento. Esse tipo de pesquisa permitiu a “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 79).

Então, a pesquisa bibliográfica pôde oferecer suporte ao conhecimento e análise das principais contribuições teóricas existentes sobre o tema e o problema, tornando-se um instrumento indispensável para a pesquisa. Foram utilizados artigos científicos publicados em revistas eletrônicas, livros e sites de buscas. Para análise e construção do texto foram feitas diversas abordagens sobre:

4.1 A Legislação Educacional e os Problemas de Inclusão

No Brasil, foram criadas legislações visando a garantia do direito de todos à educação e ao acesso à escola. Nessa perspectiva, educação inclusiva tornou-se preocupação de incluir a todos: alunos com deficiências e aqueles que não são deficientes. A Constituição Federal (1988), tem como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana, constituindo como objetivo fundamental promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O artigo 206, inciso I assinala, que “o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Logo, a Carta Magna defende que todos têm direitos perante a lei e no que se refere aos aspectos educacionais, é importante que seja feita uma reflexão sobre a diversidade no desenvolvimento e na aprendizagem humana. A inclusão constitui modelo de educação fundamentada no conceito de direitos humanos, questionamento de políticas, organização das estruturas escolares e as práticas pedagógicas e educacionais, conjugando igualdade e diferença, cujo objetivo é não deixar ninguém de fora e ser respeitado em seus direitos, prevendo o acesso às oportunidades de forma participativa, sem preconceitos e descréditos que possam reduzir o ser humano em padrões excludentes.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é estabelecer políticas públicas que permitam uma educação de qualidade para todos.

4.2 O Sistema Braille no Processo de Inclusão de alunos com deficiência visual.

No Brasil, o Sistema Braille foi adotado graças a José Álvares de Azevedo, que estudava na França e aprendeu o método para ensinar à Adèle Sigaud, filha cega do dr. Xavier Sigaud, médico da corte de D. Pedro II. O Barão de Bom Retiro levou ao conhecimento de D. Pedro II, que criou o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (BRUNO e MOTA, 2001). Até hoje, o Instituto Benjamim Constant, contribui com a formação de professores, produção de material em relevo e em Braille, seguido da Fundação Dorina Nowill (São Paulo), que oferece livros em Braille e falados (em CDs) para todo o Brasil, além de contar com uma vasta biblioteca para empréstimo, via correio. Todos esses serviços são oferecidos gratuitamente às pessoas com deficiência visual e estão disponíveis nos sites das referidas instituições: <<http://www.ibc.gov.br/>> e <<http://www.fundacaodorina.org.br/>>. Domingues et al (2010) explicam que o sistema é baseado em uma matriz, a cela Braille, com seis pontos em relevo, que dão origem a 63 símbolos. Aranha (2005, p.63) esclarece que os

símbolos originados dos seis pontos — são empregados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na Informática. Gil (2010) aponta que os seis pontos são distribuídos em duas colunas, formando um retângulo com três pontos de cada lado, medindo seis milímetros de altura por dois de largura.

Figura 1: Posição dos pontos para leitura

1 0	0 4
2 0	0 5
3 0	0 6

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Alfabeto em Braille

⠁	⠃	⠉	⠇	⠑	⠋	⠏	⠎	⠗	⠊
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠅	⠎	⠏	⠑	⠓	⠒	⠔	⠖	⠕	⠗
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠚	⠛	⠜	⠝	⠞	⠟				
u	v	w	x	y	z				

Fonte: <http://www.projetoacesso.org.br>

5. Considerações Finais

O desenvolvimento de uma criança se dá em um processo criado por ela mesma a partir das interações que vivencia, sendo assim, a literatura infantil em especial a contação de histórias na educação infantil e ensino fundamental, como atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador contribui para este desenvolvimento. Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares,

pelo seu caráter motivador sobre a criança Pensar em acessibilidade é pensar em oportunizar a outros um futuro digno e isso a lei já garante, porém é fundamental um conjunto de ações para que de fato se efetive.

Uma delas é a preparação do profissional para lidar com as deficiências e com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, um outro é pesquisar constantemente por melhorias práticas e acessíveis. Portanto, a tarefa de educar e incluir é extremamente complexa e exige esforço de todas as partes, da família, escola, sociedade e Estado. Cada um exercendo suas funções e auxiliando uns aos outros é possível tornar os deficientes visuais capacitados para progredirem no âmbito escolar e no espaço profissional.

Se cada aluno aprende partindo da sua experiência de vida, suas necessidades específicas, entendemos que o professor prevê uma participação na vida do aluno como forma de aprendizagem e entendimento dos conceitos, porém não esgotam as necessidades, nem tampouco as possibilidades de ação em prol da qualidade da educação dos alunos com deficiência visual.

Referências

ARANHA, M. S. F. **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte** - alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Projeto escola viva**:- Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: MEC, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

CAMPOS, R. **Atención educativa a niños ciegos paralíticos cerebrales**, In: Revista Integración, n. 4. Madrid: ONCE, 1990.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

LURIA, A.R. VYGOTSKY, L.S. Vygotsky, L.S. e outros. IN: **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.21-37.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura e formação do gosto**: por uma pedagogia do desafio do desejo. *Idéias*, São Paulo, v. 13, p. 101-8, 1992.

RATNER, C. (1995). **A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas** (Trad: L. L. Oliveira). Porto Alegre: Arte Médicas.

SIMÕES. V. L. B. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v.14, n.1, p.22-8, jan./mar.2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.