

LÍNGUA E INTERTEXTUALIDADE: PERSPECTIVAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Cristina Ramos Borges¹, Sérgio Nunes de Jesus², Simone Matia da Silva³

RESUMO

O presente texto tem por finalidade, uma análise sobre a importância e as contribuições que as teorias linguísticas podem trazer na sala de aula, conforme as propostas das políticas educacionais e a elaboração dos livros didáticos para o Componente Curricular de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, tem-se como objeto de estudo a forma como é abordada a intertextualidade no Livro Didático (LD), tendo como base os norteadores descritos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A análise consiste em compreender o processo de construção – reprodução – transformação em relação aos sentidos implícitos e/ou explícitos na elaboração dos textos propostos nas atividades no que se refere à intertextualidade. Portanto, é notório como os recursos teóricos linguísticos podem contribuir no uso da língua, uma vez que, esta dialoga em sua multiplicidade de vozes.

Palavras-chave: Língua Materna, Livro Didático, Intertextualidade.

PARA ENTENDER A PROBLEMÁTICA

Como é do conhecimento dos professores de língua portuguesa, as teorias linguísticas contemporâneas vêm, gradativamente, sendo incorporadas à prática de sala de aula, aos livros didáticos, e à própria política educacional do MEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 12), por exemplo, fazem referência explícita à *intertextualidade* como fenômeno importante no processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Consta nos PCN a seguinte observação:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

É evidente que os PCN trabalham com a ideia de que todo discurso é interdiscurso, que todo texto é intertexto, de que todo discurso é marcado radicalmente pela heterogeneidade ou polifonia. Tomando como ponto de partida a definição de intertextualidade presente nos PCN, neste trabalho vamos analisar como os livros didáticos de português operacionalizam tal conceito.

¹Professora aposentada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* Rolim de Moura/RO.

²Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Cacoal/RO.

³Professora Efetiva na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Cacoal/RO.

Para ampliar o conceito teórico / prático tem-se como subsídio a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) proposta pelo Ministério da Educação (MEC), a qual fica dividida por Área de Formação, a saber: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e Linguagens e suas Tecnologias. A Língua Portuguesa, como Componente Curricular faz então, parte da Área de Conhecimento das Linguagens e suas Tecnologias. Conforme o proposto, pela BNCC (2023, p. 69) em relação ao Componente Curricular de LP:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (...). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Assim, é notória a ênfase dada a relação em que os textos possuem no processo de interação discursiva, uma vez que, de acordo com a BNCC (2023, p. 138) “[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”.

Para tanto, tomamos como objeto de estudo quatro diferentes coleções dirigidas a alunos de sexto a nono ano¹.

Antes, porém, é conveniente traçar uma perspectiva teórica à qual se filiará esta reflexão. Kristeva (1974) usou o termo afirmando que qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. Antes dela, entretanto, o termo aparecia nos estudos de Bakhtin, empregado no sentido de dialogismo (Todorov, 1981). Por comodidade, Moirand (1990, p. 75) distingue entre dialogismo intertextual e dialogismo interacional. O primeiro remete às marcas de heterogeneidade enunciativa, à citação, no sentido mais amplo; o segundo as múltiplas manifestações da troca verbal.

Da mesma forma, Koch (1991) diferencia intertextualidade em *sentido amplo* e em *sentido estrito*. A intertextualidade em sentido amplo diz respeito à condição da existência do próprio discurso. Já a intertextualidade em sentido estrito consiste na relação de um texto com outros textos previamente - e efetivamente - produzidos.

1As coleções analisadas foram as seguintes: 1) BISOGNIN, Tadeu Rossato, 1991 - *Descoberta & Construção – Português*. São Paulo: FTD; 2) CORREA, Maria Helena & LUFT, Celso Pedro. 2000 - *A Palavra é Sua – Língua portuguesa*. (Ed. Reform.) São Paulo: Scipione; 3) FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. 1999 - *Linguagem Nova*. São Paulo: Editora Ática; 4) PROENÇA, Graça & HORTA, Regina. 1997 - *A Palavra é Português*. São Paulo: Editora Ática.

A intertextualidade em sentido estrito, por sua vez, pode-se dividir em explícita e implícita. A intertextualidade explícita ocorre quando há citação expressa da fonte do intertexto: discurso relatado (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto-livre, citações, referências, resumos, resenhas, traduções), retomadas do texto do parceiro no diálogo.

A intertextualidade implícita ocorre quando não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construir o sentido do texto. Insere-se nesse grupo: alusões, paródia, paráfrases, ironia, plágio, aspeamento de conotação autonímica, argumentação por autoridade polifônica.

Koch (1991) distingue ainda a intertextualidade das semelhanças, quando o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa e, frequentemente, para apoiar nele a sua argumentação (parafraseamento, argumentação por autoridade), e a intertextualidade das diferenças, quando o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, refutá-lo ou colocá-lo em questão (paródia, ironia, contra-argumentação).

Nesse último caso, a intertextualidade tem um claro valor de subversão. Koch fala também de intertextualidade com intertexto alheio e intertextualidade com intertexto próprio (intratextualidade ou autotextualidade), e intertextualidade com intertexto atribuído a um enunciador genérico (provérbios, ditos populares, frases feitas).

De modo geral, podemos afirmar que, o conceito de intertextualidade envia tanto a uma propriedade constitutiva de todo texto, como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos. Na primeira acepção ele é uma variante de dialogismo, interdiscursividade ou heterogeneidade¹. Mas, como lembra Maingueneau (1998) se tais conceitos têm sentido equivalente, não são, contudo, empregados nos mesmos domínios. Enfim, o conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido.

Para Beaugrande & Dressler (1981), a intertextualidade é um dos critérios da textualidade e diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha dos outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona.

OS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE EM CONTEXTO

¹Como já foi dito, o termo 'dialogismo' aparece em Bakhtin (1992, 1993); o termo 'interdiscurso' tem suas raízes da Análise do Discurso Francesa, especialmente nos escritos de Pêcheux, (1990) e Foucault (1990); a noção de 'heterogeneidade' nos remete aos estudos de Authier-Revuz (1982).

Como se apresentam hoje à concepção e a proposta de trabalho com o fenômeno da intertextualidade nos LDP? Esta era a pergunta central quando iniciou-se este estudo entre 2010 e 2017. Após a análise, constatou-se que os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da intertextualidade. Há uma quase inexistência de observações teóricas a respeito da intertextualidade nos manuais dirigidos ao professor¹. Por exemplo, das quatro coleções analisadas, só duas trazem no Manual do Professor menção ao fenômeno da intertextualidade. Na coleção “A palavra é sua” toca-se rapidamente no assunto. Somente na coleção “Linguagem nova” abre-se um espaço maior para se falar de intertextualidade.

(Exemplo 1 - A palavra é sua – Manual do Professor – 6º ano)

“Quando possível, colocamos textos de gêneros diferentes no mesmo capítulo para possibilitar a intertextualidade (relação entre textos diferentes)”. (p. 6)

(Exemplo 2 - Linguagem Nova – Manual do Professor – 9º ano)

O estabelecimento da intertextualidade constitui o ponto de partida para as várias atividades sugeridas nesta coleção. Da linguagem predominantemente visual à leitura de textos exclusivamente verbais e de tipos diversos – literários, jornalísticos, científicos, instrucionais, informativos, humorísticos – pretende-se sugerir um caminho seguro para que o aluno se desenvolva como leitor e produtor de textos.

O trabalho com intertextualidade, atualmente uma das relevantes preocupações do professor de comunicação, define-se como eixo do trabalho de cada unidade e orienta a relação entre as unidades. As mensagens exclusivamente ou predominantemente não-verbais representam ferramenta particularmente adequada, a nosso ver, para iniciar o aluno na observação e análise desse fenômeno. Os estímulos visuais apresentados nesta parte do livro podem também se tornar ponto de partida para a realização de trabalhos interdisciplinares, outra questão importante na escola hoje. (p.6)

O texto apresentado nesta seção (Texto) constitui o centro de cada unidade. Na seleção dos textos procuramos priorizar os temas transversais, o interesse à faixa etária do aluno, a diversidade de gêneros,

¹Como lembra Elizabeth Marcuschi (2001, p. 139), “Em sua quase totalidade, os LDP são acompanhados de um Livro/Manual do Professor (MP). A esse material cabe, em princípio, aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento de competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo”.

o ponto de vista de cada autor ao desenvolver o tema, a relação com a imagem de abertura, a intertextualidade com os demais textos de todo o volume e da coleção. (p. 8)

Das passagens selecionadas acima, pode-se inferir que a intertextualidade está sendo entendida como a retomada de um mesmo tema em diversos gêneros de texto presentes numa mesma unidade ou em unidades diferentes. Essa é uma visão bastante limitada do fenômeno.

Vale salientar, ainda que, mesmo quando focalizam teoricamente o fenômeno da intertextualidade, nem sempre os autores de LDP conseguem operacionalizar o trabalho prático com o conceito. Os exercícios restringem-se ao trabalho com o Discurso Relatado (DR). Ainda assim, raras são as vezes que se explicita que o DR diz respeito a um dos tipos de intertextualidade.

Com relação ao trabalho com o DR, prevalecem os exercícios de transformação do Discurso Direto (DD) para o Discurso Indireto (DI) e vice-versa, segundo a tradição gramatical; bem como o estudo das marcas tipográficas do DD: dois pontos, travessão ou emprego de aspas.

(Exemplo 03 - Descoberta & Construção – 6º ano, p. 59)

Podemos reproduzir a fala das personagens de duas maneiras. Uma é fazer a própria personagem falar diretamente através do discurso direto. Exemplo:

a) O índio disse:

- Não chores, meu filho, que a vida é uma luta.

A outra forma é contar o que a personagem disse, utilizando o discurso indireto. Exemplo:

b) O índio disse ao filho que não chorasse, porque a vida é uma luta.

A pontuação e o tempo dos verbos são diferentes nas duas formas, como você observou acima.

Neste ponto vale retomar as constatações de Cunha (2001) sobre a análise do DR nos LDP. No seu estudo, Cunha também conclui que nos LDP predominam os exercícios de transformação DD/DI, e que o DR é sistematicamente tratado no nível visual e formal. Como bem coloca a autora, esses exercícios são estéreis, pois: a) não levam o aluno à interpretação das funções do DR num texto; b) reduzem o DR às marcas tipográficas e às transformações, através de procedimentos puramente gramaticais, faltando uma análise e uma explicação do fenômeno que leve em conta a enunciação; c) habitua os alunos a manipular

as formas da língua sem fazer menção ao sentido estabelecido entre o DR e o contexto, incluído aí o ato ilocucionário realizado no momento da produção da fala. Cunha constata que, os LDP continuam a trabalhar com definições de DD e DI como se fossem de uso estritamente literário, não dando margem para que o aluno perceba o DR como um fenômeno da linguagem, presente tanto na modalidade falada como na escrita. Assim, conforme aborda Cunha (2001, p. 111):

Os exercícios de reconhecimento, de colocação de pontuação e de transformação (do DD para o DI e vice-versa) veiculam uma imagem de língua reduzida a formas, desvinculada das condições de produção do discurso, revelando contradições em relação à perspectiva teórica adotada nos mesmos LDP. Essa amputação tem consequências linguísticas, pedagógicas e ideológicas, uma vez que exclui o principal: as relações entre discursos que são relações entre pontos de vista diferentes sobre o mundo, relações entre consciências e ideologias diferentes, entre sujeitos e não objetos.

Nessa perspectiva, gostaríamos de chamar atenção para duas ocorrências verificadas na análise. A primeira é positiva e diz respeito ao tratamento e explicação dos recursos da paródia, paráfrase e estilização como manifestação da intertextualidade, no livro da 9º ano da coleção “A palavra é sua” (capítulo 8). A segunda ocorrência, presente no manual do professor da 9º ano da coleção “Linguagem Nova” (p. 80), aponta para um mal entendimento do emprego das aspas em determinada situação de comunicação. Após apresentar o texto “Merecemos respeito”, de Roberto Duailibi, vem a indicação de que se trabalhará com a ‘pontuação’. Na parte de compreensão de texto, tem-se a questão reproduzida abaixo acompanhada da devida indicação de resposta:

(Exemplo 04 - Linguagem Nova, 8º ano)

1) *Porque, na primeira linha do sexto parágrafo do texto Programas de auditório, o autor colocou entre aspas o termo “realismo”?*

O autor sugere que não há qualquer realismo. Com esse recurso de pontuação, ele substitui a ironia da linguagem falada.

De fato, as aspas aqui estão sendo empregadas para indicar ironia, mas esse não é um fenômeno típico da linguagem falada como a resposta indicada deixa supor. Além disso, o fato da explicação do emprego dessas aspas aparecerem numa lição sobre ‘pontuação’ revela uma perspectiva bastante gramatical de tratar o fenômeno. Perde-se uma ótima oportunidade de mostrar ao aluno, estratégias linguístico-discursivas diretamente ligadas à enunciação que se fazem presentes num enunciado. Poder-se-

ia explicitar que ao empregar o recurso das aspas sob a palavra ‘realismo’, o locutor coloca em cena outra voz (a voz do enunciador) que afirma exatamente o contrário do que está sendo dito literalmente.

Não se trata de ensinar Linguística aos alunos, mas fornecer elementos teóricos básicos ao professor de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Os autores de LDP não podem mais ignorar as conquistas teóricas básicas já obtidas no contexto das relações interpessoais no uso diário da língua. Assim, devem levar professores e alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como patrimônio maior do qual não podemos abrir mão.

POSSÍVEIS CAMINHOS NORTEADORES

Concordamos com Possenti (1996) quando diz que uma boa estratégia pedagógica no sentido de evidenciar a importância do fenômeno da intertextualidade na constituição dos discursos é analisar textos com alunos, explicitando os recursos de estilo pelos quais se pode dar voz a outras vozes. Possenti afirma que, ao se aceitar a ideia de que o discurso é basicamente interdiscurso (ou que a intertextualidade é a condição de existência do próprio discurso), então se deve aceitar que falar é em grande parte deixar falar.

Nesse sentido, sustenta que é válido mostrar aos alunos como os autores falam pouco nos próprios textos. O que eles mais fazem é atribuir enunciados a outros. Ou seja, a principal função de quem escreve é saber costurar as outras vozes que aparecem no texto. Assim, é válido explicitar os recursos de estilo pelos quais se pode dar voz a outras vozes (discurso direto, discurso indireto, ironia, aspas, etc.), pois, são eles que conferem aos textos este ar de multiplicidade de pontos de vista.

Ressalta-se também a importância de oportunizar aos alunos a descobrirem o quanto eles já fazem uso de “intertextos” no seu cotidiano, especialmente quando produzem relatos e outros tipos de textos orais. Ficará claro que os textos produzidos pelos alunos no seu dia a dia têm citações, desmentidos, ironias, elementos que raramente aparecem nas redações dos mesmos alunos.

É necessário ainda enfatizar o poder argumentativo presente no intertexto. Nos usos da língua, o falante apreende o discurso do outro numa situação de enunciação (S1) e o retoma numa outra (S2), dirigindo-se a uma terceira pessoa, com um propósito diferente daquele com que o discurso inicial foi proferido. Em todos os casos, os locutores, em graus diferentes, assumem uma atitude em relação ao discurso original que se revela através de modificações, retomadas, comentários e julgamentos, marcados diferentemente, visto que, todo DR serve a um propósito numa situação sócio-histórica.

Dessa forma, trabalhar-se-á com a enunciação completa. Como lembra Cunha (2001) este é o único meio de estudo produtivo das formas sintáticas. Um trabalho dessa natureza permitirá que os alunos

descubram a riqueza de possibilidades linguísticas para se retomar um discurso; que num diálogo autêntico, habitualmente, não se retoma as mesmas palavras produzidas por outrem no próprio discurso; e que aquele que narra pode então, introduzir seus comentários, sua entonação no discurso do outro.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments por une approche de l'autre das le discours". *In: DRLAV* 26, 1982. p. 91 – 151.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1993.

BEAUGRANDE, R De & DRESSLER, W. *Introduction to textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2023. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em:
18 Jul. 2023.

CUNHA, D. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? uma análise do discurso reportado. *In:* Dionísio, A. & Bezerra, M. A. *O livro didático de português, múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 101 - 112.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

KOCH, I. A intertextualidade como critério de textualidade. *In:* FÁVERO, L. L. & M. S. Z. PASCHOAL (Orgs.). *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, 1985. p. 39-46 (Série Cadernos PUC, nº. 22).

KOCH, I. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *D.E.L.T.A.* vol. 7 (2), São Paulo: EDUC, 1991. p. 259 -542.

KOCH, I. *O texto e a inevitável presença do outro*. (mimeo), 2000.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. *In:* Dionísio, A. & Bezerra, M. A. *O Livro Didático de Português, múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 139-148.

MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. *In:* GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise*

automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F. & HAK, T. (Orgs). Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 163-252.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras & Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares de língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

TODOROV, T. Mikhail Bakhtine, le prince dialogique. Paris: Ed. du Seuil, 1981.

PROPOSTA INCLUSIVA E PARTICIPATIVA PARA ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO: LEGO® BRAILLE BRICKS COMO SUPORTE INTERVENTIVO.

Nathália Aparecida Gonçalves da Silva ¹, Priscilla Pinzetta²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar propostas interventivas desenvolvidas com um estudante do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, que originou após uma formação ofertada pela Universidade Estadual de Paulista – UNESP, em parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos, do Programa Braille Bricks. Foram oferecidas formações e orientações que, originou práticas posteriores ao curso durante a atuação em sala de aula, que tiveram suporte da gestora, Vice-diretora da escola, que possui formação em educação inclusiva com habilitação em deficiência visual e com experiência em sala de recursos e atendimento educacional especializado. Concluímos que, as propostas utilizando recursos construídos com materiais recicláveis e o LEGO® Braille Bricks, propiciaram aprendizagens, não somente ao estudante com baixa-visão, mas também aos demais que participaram do processo interventivo, considerando que a atividade desenvolvida foi realizada dentro dos agrupamentos com aproximação de hipótese de escrita, na perspectiva de que todos possam se beneficiar das intervenções.

Palavras-chave: Intervenção, Inclusão, Deficiência visual, Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A deficiência visual é um impedimento total ou a diminuição da capacidade visual decorrente de imperfeição no órgão ou no sistema visual. São considerados deficientes visuais pessoas com baixa visão ou cegueira.

A cegueira costuma ser categorizada em dois grupos: o grupo de indivíduos cegos, que são aqueles desprovidos totalmente do sentido da visão, seja de forma congênita, seja de forma adquirida; e o grupo de indivíduos com baixa visão, isto é, pessoas que têm o sentido da visão comprometido (FUNDAÇÃO DORINA NOWIL, 2015, apud FELICETTI et al, 2016).

No âmbito pedagógico, a pessoa é cega quando necessita do braile para leitura e escrita; a pessoa com baixa visão pode ler livros impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos.

De acordo com Lira & Schlindwein (2008), historicamente ocorreu um duro processo de desvalorização e de exclusão social para com as pessoas com algum tipo de deficiência, normalmente considerada uma doença. O tratamento diferenciado reservado a essas pessoas costuma advir de uma

¹ Prefeitura do Município de Diadema - PMD

² Prefeitura do Município de Diadema - PMD

interpretação no sentido de que a deficiência visual carrega um forte estigma, quase sempre relacionado à desgraça, castigo e morte.

Somente no século XVI, na Itália, iniciou a educação de pessoas cegas com o médico Girolinia Cardono, que começou a realizar tentativas de aprendizado através do tato. Começaram a serem propagadas novas ideias e foi criado em 1784 em Paris a primeira escola para cegos, a técnica utilizada era a impressão de textos em relevo. O sistema braile foi desenvolvido em 1825 por Louis Braille que possibilitou um grande desenvolvimento na educação da pessoa com deficiência visual.

No Brasil, teve início o atendimento das pessoas cegas no Rio de Janeiro no Império de Dom Pedro II em 1854 quando foi fundado o Imperial Instituto de Meninos Cegos que passou a se intitular Instituto Benjamin Constant.

Segundo Mazzota (2005) quatro paradigmas de atendimento às pessoas com deficiência se destacam:

Exclusão: as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e até exterminadas.

Segregação: institucionalização das pessoas com deficiência.

Integração: teve início a uma maior socialização, porém tinha-se a ideia de “mudar” ou “curar” a pessoa com deficiência através de cuidados médicos, pois se entendia que o problema estava no indivíduo.

Inclusão: o problema deixa de ser a pessoa com deficiência. O problema está nas barreiras existentes na sociedade.

Figura 6: Os quatro paradigmas



Fonte 1: cadeiravoadora.com.br

Na Conferência Mundial sobre Educação Especial foi elaborado a Declaração de Salamanca (1994) que teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para reforma de políticas e sistemas educacionais para a inclusão.

Na cidade de São Paulo no ano de 1946 foi fundada a Fundação para o Livro do cego no Brasil que passou a se chamar Fundação Dorina Nowill em homenagem a educadora e ativista brasileira. A entidade promove o acesso de pessoas cegas à educação, além de atendimento oftalmológico.

Em 2022 a Fundação Dorina ofertou o Curso LEGO® Braille Bricks onde o principal objetivo do Programa é promover o aprendizado do sistema Braille de forma lúdica e inclusiva durante o processo de pré-alfabetização e alfabetização de crianças com deficiência visual.

Este artigo tem como objetivo explicar as atividades desenvolvidas com o LEGO® Braille Bricks com um estudante com diagnóstico de baixa visão, matriculado no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal na cidade de Diadema- SP, tendo como docente da sala a professora Nathália e fazendo parte da equipe gestora, a vice-diretora Priscilla.

APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO

A proposta foi desenvolvida pela professora, em uma Escola Municipal, com um aluno portador de baixa visão, qual denominaremos L.S.E, 6 anos, da turma do 1º ano, com apoio pedagógico e formativo da Vice-diretora.

L.S.E. é uma criança que demonstra entusiasmo e interesse pelas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, sendo criativo e participativo durante elas. Tem boa relação com os colegas de turma e sempre busca acompanhá-los durante os momentos da rotina, das atividades de leitura e escrita aos jogos e brincadeiras oferecidos. Além da baixa visão, a referida criança apresenta importante comprometimento motor, que necessita de uma intervenção pontual e individualizada para que desenvolva todas as suas capacidades e habilidades motoras, pois, assim como o restante da turma, a estimulação da coordenação motora se faz primordial para o processo de alfabetização. L.S.E frequentou a escola anteriormente, no entanto, devido ao período de Isolamento social recorrente da COVID-19¹, o seu contato com a escola foi prejudicado e sua aprendizagem também. A turma da qual faz parte L.S.E. é composta por 28 alunos de idades entre 5 e 6 anos, que participam e demonstram curiosidade durante as atividades pedagógicas

¹ Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020, alterada pelas Medidas Provisórias nos 926, de 20 de março de 2020, 927, de 22 de março de 2020 e 928, de 23 de março de 2020

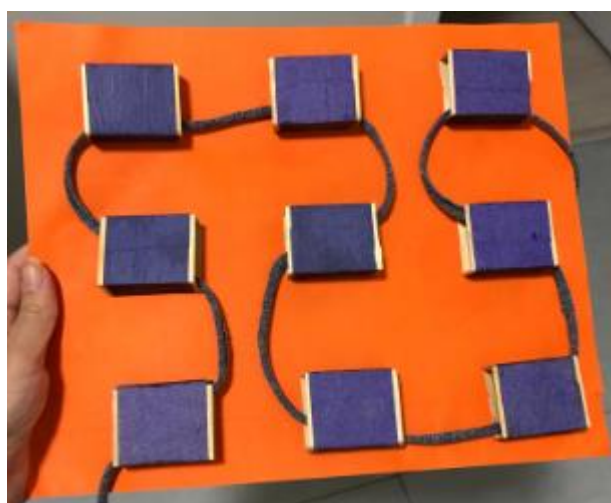
desenvolvidas na escola. Destes, 11 são meninas e 17 são meninos, receptivos às novas propostas de atividades apresentadas.

APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS INTERVENTIVAS

O trabalho realizado pela professora com a turma, propõe a formação de agrupamentos por aproximação de hipóteses de escrita, para que as crianças possam buscar soluções e construir o conhecimento através dessas interações, reflexões, discussões em grupo e manuseio de diferentes materiais e suportes apresentados. Diante do exposto, pensamos que iniciar com propostas que auxiliassem os estudantes no desenvolvimento da coordenação motora, uma vez que ela é de suma relevância para o processo de aquisição da escrita. Além de propostas realizadas através de brincadeiras que proporcionam o desenvolvimento da coordenação motora, exploração através do corpo como amarelinha, vivo ou morto, entre outras, desenvolvemos propostas focadas também em desenvolver a coordenação motora fina, uma vez que essa era uma dificuldade apresentada pelo estudante, e por outros, que também se beneficiariam com a proposta elaborada.

Uma das atividades orientadas no curso, foi exatamente pensar esse desenvolvimento motor e construir materiais a partir de recursos recicláveis. Sendo assim, durante o curso foi construído um material, alinhavo com caixas de fósforo (figura 2), que pode ser usado posteriormente nas intervenções junto com alinhavos tradicionais de madeira.

Figura 7: Alinhavo com caixas de fósforo



Fonte 2: elaborado pelos autores

Depois, realizamos a introdução das intervenções com o LEGO® Braille Bricks. Primeiramente, propomos a exploração do material, para que a criança trabalhe não só a sua coordenação motora, mas também a estimulação tátil e o conhecimento sobre o material e a aprendizagem das letras seriam de grande relevância neste momento. Por ser um material de fácil manuseio e suscitar a curiosidade da turma, o LEGO® Braille Bricks pode ser utilizado com todas as crianças, porém o foco será diferenciado. Para L.S.E, o objetivo foi estimular através da percepção tátil, a aquisição do conhecimento sobre as letras, para que posteriormente ele venha a construir suas palavras e ampliar o conhecimento sobre o processo de leitura e escrita. Para as demais crianças, trabalhamos a construção das palavras, porém não houve a estimulação tátil, pois as crianças conseguem identificar as letras através da leitura visual delas. Esse trabalho possibilitou ainda a solidariedade e parceria entre as crianças para o desenvolvimento pleno de cada uma delas durante o ano, tornando a educação mais acessível e inclusiva.

Em seguida, após vasta exploração do material, apresentamos as atividades Lagarto ou Tartaruga Marinha (Water Turtle or Lizard) e a Torre de Vogais e Consoantes (Vowel and Consonant Towers), atividades disponíveis no site oficial do LEGO® Braille Bricks, através da explicação das regras para a sua realização.

DESENVOLVIMENTO DAS INTERVENÇÕES

Iniciamos a execução das intervenções com a exploração de materiais que auxiliam no desenvolvimento de habilidades motoras. Para isso, ofereceremos pranchas de alinhavo com diferentes desafios para que a criança explore as diferentes possibilidades de interação. Além desses recursos, exploraremos também situações da rotina diária para trabalhar a coordenação motora, como vestir e tirar roupas, fechar e abrir zíperes, calçar e descalçar sapatos etc.

Após a exploração destes materiais, fizemos a apresentação do material LEGO® Braille Bricks às crianças para que puderam manusear e experimentar as possibilidades de utilização e montagem das peças, com a finalidade de que pudessem conhecer o material e aprenda a utilizá-lo adequadamente. Em seguida, após terem explorado do material, apresentamos as atividades Lagarto ou Tartaruga Marinha (Water Turtle or Lizard), através da explicação das regras para a sua realização.

Essa atividade tem como objetivo desenvolver a pré-alfabetização dos estudantes através do reconhecimento e diferenciação das peças do LEGO® Classic e o LEGO® Braille Bricks.

Para isso foram utilizadas 20 peças, sendo 10 de peças do Lego Classic (foram as tartarugas aquáticas) e 10 do LEGO® Braille Bricks (que foram os lagartos), 1 tigela (com água), a placa base e um pote com areia.

Durante o jogo, eles deveriam pegar as peças e separar tartarugas, colocando-as na água e lagartos na base.

Outra intervenção desenvolvida, que foi realizada após a criança já ter adquirido os conhecimentos sobre a percepção tátil através das atividades anteriores. Foram apresentadas as letras do alfabeto, através da apresentação e exploração tátil de todas as peças LEGO® Braille Bricks, conversando sobre as características de cada peça e a correspondência com as letras do alfabeto. A partir dessa aquisição do conhecimento sobre as letras, desenvolvemos a atividade “Torre de consoantes e vogais” (Vowel and Consonant Towers) com o intuito de que a criança diferencie as vogais das consoantes e entenda a sonoridade de cada letra e a junção delas para a formação de palavras.

Para essa atividade, foram separadas 6 vogais e 6 consoantes de peças do LEGO® Braille Bricks e colocadas na bacia. As crianças foram retirando e formando torres de acordo com a classificação das letras como apresentado nas figuras 3, 4 e 5.

Figura 8-Torre de vogal e consoante: orientação do professor



Fonte 3: elaborados pelos autores

Figura 9- Torre de vogais e consoantes: construção da torre



Fonte 4: elaborado pelos autores

Figura 10 - Torre de vogal e consoante: construção das torres de forma coletiva



Fonte 5: elaborado pelos autores

CONCLUSÃO

Podemos observar que, quando as atividades desenvolvidas contam com o uso de materiais que promovem práticas lúdicas e colaborativas, a aprendizagem se torna significativa, auxiliando no desenvolvimento integral dos estudantes.

Através de propostas que teve sua base em uma formação continuada, que almejava introduzir e formar sobre a utilização do material LEGO® Braille Bricks, pode-se ampliar e desenvolver posteriormente intervenções que favoreceram não somente o estudante com necessidade especiais, mas também toda a classe, considerando uma perspectiva inclusiva em que o aprender se faz de forma coletiva.

Tendo ainda como suporte as formações e o apoio da gestora, Vice-diretora, que ampliou e orientou essas e outras práticas ocorridas durante o ano letivo, as quais tiveram como objetivo, como de acordo com Mazzota (2005), eliminar as possíveis barreiras que afetariam o desenvolvimento do educando.

Tanto no ensino regular quanto no atendimento educacional especializado, é de conhecimento os desafios em busca de meios eficazes de ensino que abarquem de maneira lúdica, criativa e inclusiva que envolvam o estudante enquanto ser social, objeto do ensino e ao mesmo tempo agente do saber, pois o aprendizado sempre acontece sob os conhecimentos prévios que cada um possui, suas experiências afetivas e práticas com o mundo que o e traz consigo.

REFERÊNCIAS

Cadeira Voadora. Não ao PL 6.159/2019: Desmonte da Lei de Cotas. Inclusão, Exclusão, Segregação, Integração. Disponível em: <https://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/>. Acesso em 15 de outubro de 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

FELICETTI, Suelen A.; BERNARDINE, Angelita G.; CARTELI, Zulméia; SANTOS, Sandro A. Aceitação, orientação e mobilidade: um estudo de caso considerando o ponto de vista de pessoas cegas ou com baixa visão. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjy_Naw1u3hAhWHGrkGHb0nCZIQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufpr.br%2Fdiver%2Farticle%2Fdownload%2F50082%2F30191&usq=AOvVaw2XPadZggFId3cdVjOOHnwM. Acesso em: 12 fev. 2023.

FUNDAÇÃO DORINA NOWIL. 2019. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/legislacao>>. Acesso em 12 out. 2023.

GIL, Marta. Caderno da TV escola. Deficiência Visual. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIRA, Miriam. C. F.; SCHLINDWEIN, Luciane M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Cad. Cedes. Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, mai./ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo:

Cortez, 2005.

Water Turtle or Lizard. Lego Braille Bricks, 2020. Disponível em:

<https://legobraillebricks.com/activities/manipulation/water-turtle-or-lizard>. Acesso em: 05/09/2023.

Vowel and Consonant Towers. Lego Braille Bricks, 2020. Disponível em:

<https://www.legobraillebricks.com/activities/literacy/vowel-and-consonant-towers>. Acesso em:
05/09/2023.



Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes

O futuro da formação, comunidades e redes de colaboração

Volume 1

