

**UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO ENSINO DE GÊNEROS
TEXTUAIS MULTIMODAIS PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Alexsandra de Holanda Giovanini Coutinho (Instituto Benjamin Constant)
alexandra.coutinho@ibc.gov.br

RESUMO

A concepção da linguagem é integrada ao corpo. Por isso, se uma pessoa tiver alguma deficiência impedindo-a de interagir com o meio, certamente a compreensão e aquisição da linguagem estarão comprometidas. Se a pessoa com DV utilizar o mesmo material didático que a pessoa vidente, aquela não terá a mesma condição de compreender um texto multimodal como esta. Para manter o princípio da equidade, a pessoa com deficiência deveria ter o material adaptado às suas especificidades. Como ela teria acesso às imagens dos textos não verbais ou multimodais considerando que os materiais didáticos devem estimular os sentidos remanescentes para facilitar a aprendizagem de maneira autônoma e participativa? Este trabalho considera a hipótese de que pessoas com deficiência visual, privadas da experiência visual, da imagem, podem compreender um texto multimodal através dos sentidos remanescentes. Dessa forma, é preciso pensar em materiais didáticos que lhes promovam igualdade de condições e oportunidades para essa compreensão.

Palavras-chave:

Inclusão. Multimodalidade. Deficiência visual.

RESUMEN

La concepción del lenguaje está integrada en el cuerpo. Por lo tanto, si una persona tiene una discapacidad que le impide interactuar con el entorno, la comprensión y adquisición del lenguaje se verá ciertamente comprometida. Si la persona con VI utiliza el mismo material didáctico que la persona vidente, la primera no tendrá las mismas condiciones para comprender un texto multimodal como éste. Para mantener el principio de equidad, las personas con discapacidad deben tener el material adaptado a sus especificidades. ¿Cómo tendría acceso a imágenes de textos no verbales o multimodales considerando que los materiales didácticos deben estimular los restantes sentidos para facilitar el aprendizaje autónomo y participativo? Este trabajo considera la hipótesis de que las personas con discapacidad visual, privadas de la experiencia visual, de la imagen, pueden comprender un texto multimodal a través de los restantes sentidos. De esta forma, es necesario pensar en materiales didácticos que promuevan la igualdad de condiciones y oportunidades para esa comprensión.

Palabras clave

Inclusión. Multimodalidad. Discapacidad visual.

1. Introdução

O ser humano vive em comunidades. Interage com os indivíduos do grupo através de seus sentidos sensoriais. Sendo assim qualquer anormalidade em um desses sentidos, irá dificultar sua comunicação com o meio em que vive e reduzir sua autonomia. Durante toda a vida, o homem percebe estímulos verbais e não verbais através de seus sentidos. Um dos sentidos mais valorizados em nossa sociedade é o da visão, pois ele permite a quem enxerga um panorama instantâneo da sua realidade sendo complementado pelos demais sentidos. Logo, constitui-se um desafio para quem não a possui totalmente ou reduzidamente (Cf. ESTEVÃO, 2017).

Esse desafio não deve ser um entrave para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da pessoa com deficiência. Apesar dos poucos avanços, o conceito de inclusão está sendo implementado em nossa sociedade. Na esfera escolar, o atendimento educacional especializado auxilia o aluno cego a ler e escrever no sistema braille, possibilitando, assim, o acesso ao mundo letrado.

Entretanto, ainda é necessário ter o olhar voltado para o desenvolvimento cognitivo da linguagem visto que o ensino de Língua Portuguesa está baseado em textos, com destaque para os gêneros multimodais. Se o professor não souber adaptar esses gêneros, tornando-os mais acessíveis para o aluno com deficiência visual compreendê-los, dificilmente ele conseguirá bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de adaptação de gêneros textuais multimodais para alunos com deficiência visual, tornando-os acessíveis para esse aluno. Para isso, fizemos uso de pesquisa bibliográfica em alguns temas como o ensino de Língua Portuguesa, os gêneros multimodais, a educação inclusiva, adaptação de materiais para pessoas com deficiência. Esperamos contribuir para a continuidade das pesquisas nessas temáticas, bem como com o trabalho docente em sala de aula para a inclusão escolar desses alunos.

2. O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros textuais

O ser humano utiliza a linguagem para estabelecer relações interpessoais, expressando posicionamentos e intenções, através de palavras, gestos, símbolos, cores. Ela está organizada em sistemas, chamados línguas, de acordo com cada grupo de falantes (Cf. BECHARA,

2009). O falante, ao fazer uso desse sistema, apresenta sempre intenção de interagir com o grupo, podendo fazer isso através de textos.

Segundo os PCNs (Cf. BRASIL, 1998) e a BNCC (Cf. BRASIL, 2018), o foco do ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto. A conceitualização de texto é muito discutida entre diversos autores; contudo adotaremos, no momento, o conceito de Antunes que defende que “texto é qualquer passagem, de qualquer extensão, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa.”. Assim o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado em textos, pois, segundo Marcuschi, “não existe um uso significativo da língua fora das interações pessoais e sociais situadas” (2008, p. 23).

Outra temática bastante discutida são os gêneros textuais. Adotaremos o conceito de Marcuschi (Cf. MARCUSCHI *apud* COSTA, 2011, p. 103) que diz que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Kock e Elias (2010) compartilham da mesma ideia acrescentando que eles também são dinâmicos, podendo sofrer variações, dando origem a novos gêneros.

Definido o objeto de ensino, cabe ao professor escolher o método de aprendizagem. Adotaremos o conceito sociointeracionista, apresentando o processo de aprendizado como uma interação entre o aluno, seu corpo e a sociedade. Nesta perspectiva, o aluno é um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos, utilizando, para isso, os estímulos que o cercam como: o material didático, a interferência do professor e colegas de sala. Dessa forma, o professor se torna um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, trazendo gêneros textuais inseridos no contexto sociocultural para o alcance do aluno (Cf. OLIVEIRA, 2010).

Portanto, o falante que não compreender os gêneros textuais que circulam na sociedade estará, de uma certa maneira, privado do convívio social. Visto que a linguagem é uma forma de interação interpessoal e os gêneros, a materialização da comunicação.

2.1. Gêneros textuais multimodais

Nossos jovens e nossas crianças estão constantemente estimulados pelos apelos visuais e sonoros das atuais tecnologias. É comum ver crianças pequenas com *smartphones* na mão assistindo a vídeos de

entretenimento, jovens trocando conversas através de aplicativos de redes sociais. Torna-se realmente um desafio para o professor incentivar a leitura de textos verbais em um mundo polissensorial (Cf. TEIXEIRA *et al.*, 2014). Deste modo, o interesse dos nossos alunos parece não estar alinhado às propostas de leituras levadas para a sala de aula.

A humanidade evoluiu muito no aspecto tecnológico, logo a linguagem se adaptou a essa evolução. Isso proporcionou uma mudança nos meios de comunicação, ocasionando a adaptação e a criação de diversos gêneros textuais multimodais para atender a nova demanda. Entende-se por gênero multimodal a combinação da linguagem verbal, ou seja, palavras faladas e/ou escritas, e linguagem não verbal, ou seja, imagens, cores, gestos, sons.

Considerando a demanda social desses gêneros, torna-se necessário desenvolver a competência leitora de nossos alunos através dessa pluralidade de linguagens. Isso se constitui em um desafio a ser vencido, cabendo ao professor traçar estratégias para possibilitar esse desenvolvimento. Levando em consideração a diversidade dos alunos que fazem parte da escola regular, o desafio torna-se maior quando nos referimos aos estudantes com deficiência, em especial, os com deficiência visual (DV).

A concepção da linguagem é integrada ao corpo. Por isso, se uma pessoa tiver alguma deficiência impedindo-a de interagir com o meio, certamente a compreensão e aquisição da linguagem estarão comprometidas (Cf. FIGUEIREDO, 2009). Se o aluno com DV utilizar o mesmo material didático que o aluno vidente, ele provavelmente não terá a mesma condição de compreender um texto multimodal. Para atender também o aluno com deficiência, é necessário ofertar-lhe material adaptado às suas especificidades.

3. Educação inclusiva e a deficiência visual

Em 2021, pesquisa do IBGE revelou que 67% dos brasileiros adultos com deficiência não frequentaram a escola ou não têm ensino fundamental completo. Esse número cai para menos da metade entre as pessoas sem deficiência (Cf. JANSEN, 2021). Essa evasão escolar não deveria acontecer, pois, segundo a Constituição Federal, no artigo 205 o Estado deve assegurar o direito à educação para todos (Cf. BRASIL, 1988). No entanto, para que isso aconteça, é preciso investir na

infraestrutura escolar, qualificação de docentes, profissionais de apoio e recursos de acessibilidade, a fim de dar condições para permanência dessas pessoas na escola.

Neste trabalho, abordaremos de maneira sucinta a deficiência visual e alguns recursos disponíveis para auxílio desse público. Primeiramente, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, entende-se que a deficiência visual pode ser:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 600; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Além disso, a Lei nº 14.126/2021 classifica a visão monocular como deficiência visual, para os efeitos legais. As pessoas com deficiência visual podem nascer com a deficiência, cegueira e/ou baixa visão congênita, ou desenvolverem-na ao longo da vida, cegueira e/ou baixa visão adquirida.

Quando a deficiência é congênita, a pessoa não tem memória visual e toda a experiência da imagem deve ser transmitida através dos sentidos remanescente. Estímulos sonoros e táteis são necessários para a aquisição dos significados. Caso a pessoa não tenha nenhuma outra deficiência e/ou comorbidade associadas, ela poderá desenvolver-se sem nenhum prejuízo cognitivo. Para isso, será necessário adaptar as informações captadas naturalmente pelo sentido da visão no vidente, para estímulos captados por seus sentidos remanescente.

A partir da Constituição Federal, a temática da inclusão de pessoas com deficiência passou a ser mais debatida no Brasil, porém apesar de todo arcabouço legal e com o aprofundamento das discussões sobre o tema, ainda temos escolas com pouca acessibilidade na infraestrutura, um currículo que não contempla a diversidade, a falta de materiais didáticos que atendam às diversas deficiências ou superdotação. Constata-se, assim, a segregação dessas pessoas do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos principais fatores que norteia a educação inclusiva é a adaptação dos recursos didáticos. A pessoa com deficiência deve ter autonomia para utilizar de maneira acessível os recursos para aquisição da aprendizagem, conforme estabelecido na Lei de inclusão de pessoas com deficiência.

I. acessibilidade: 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, 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, art. 3)

Os recursos didáticos são imprescindíveis na educação de pessoas com DV, pois, se não houver uma adaptação desses recursos, as aulas poderão tornar-se monótonas e muito verbais (Cf. CERQUEIRA e FERREIRA, 2000). Desse modo, o aluno cego não deve somente ter contato com o material em braille, mas também com materiais que promovam a estimulação multissensorial. Uma das maneiras de viabilizar as adaptações é por meio de texturas variadas, a fim de facilitar a experimentação e a percepção de conteúdos não verbais. Também podemos citar a audiodescrição, técnica muito importante para a pessoa com deficiência visual, pois permite que ela compreenda a imagem através de uma descrição detalhada.

Não poderíamos deixar de mencionar as possíveis adaptações para as pessoas com deficiência visual baixa visão, uma vez que cada pessoa tem suas especificidades quanto a visão funcional. Um dos recursos mais utilizados é a ampliação, que consiste em ampliar as imagens ou as fontes para o tamanho 18 ou 24, recomenda-se fonte sem serifa, como Arial. Contudo, dependendo da patologia da pessoa isso não será suficiente. Há casos em que a pessoa necessitará de uma ampliação maior. Isso acarretará em uma perda do campo visual, impedindo-a de ter a noção do todo. Essa perda da noção do todo pode ser prejudicial na compreensão da imagem, por isso, em muitos casos de pessoas com baixa visão, também faz-se necessário recorrer a técnica da audiodescrição para que elas possam compreender a imagem.

4. Proposta de adaptação

Como o aluno com deficiência visual vai ter acesso às imagens dos textos não verbais ou multimodais considerando que os materiais didáticos devem estimular os sentidos remanescentes para facilitar a aprendizagem desse aluno de maneira autônoma e participativa?

Este trabalho considera a hipótese de que alunos com DV, privados da experiência visual, da imagem, podem compreender um texto multimodal através dos sentidos remanescentes. Dessa forma, é preciso

pensar em materiais didáticos que lhes possibilitem equidade de condições e oportunidades para essa compreensão.

Primeiramente, podemos utilizar diferentes tipos de recursos para auxiliar a representação da imagem, como: os recursos naturais, aqueles que existem na natureza; os recursos pedagógicos, aqueles fabricados por professores e familiares para um fim educacional; os recursos tecnológicos, aplicativos de smartphone, leitores de tela; os recursos culturais, livros em braille e audiolivros, exposições de museus.

As pessoas com DV podem utilizar diversos recursos para melhorar sua experiência no ambiente escolar. Para alunos com baixa visão, temos recursos ópticos e não ópticos, materiais didáticos como livro ampliado, caderno com pauta ampliada, uso de caneta hidrográfica preta ou azul escuro e/ou lápis com grafite 6b ou 8b. Esses recursos os ajudarão a utilizar a visão preservada de maneira mais confortável. Mas há casos de baixa visão que a visão preservada consegue apenas discernir luzes e vultos, sendo-lhes necessários os mesmos recursos que um aluno cego utilizaria. Dentre eles podemos citar a bengala (a cor verde para pessoa baixa visão, a cor branca para o cego e a cor branca com vermelha para o surdo-cego), o reglete e punção e a audiodescrição.

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que permite que a pessoa com DV entenda o cenário, a imagem, a ação que está representado por meios visuais através de palavras. O professor realiza a audiodescrição em sua aula, por exemplo, ao fazer a descrição da sala de aula, da sua aparência, de uma imagem para o aluno com DV. Isso possibilita que ele realize conexões mentais e compreenda melhor através dos demais sentidos remanescentes o ambiente que o cerca. Com o avanço tecnológico, atualmente, também, há vários aplicativos para telefones celulares que convertem uma imagem em texto.

Assim, através desses recursos, o professor tem a disposição a possibilidade de ampliar o texto multimodal a ser trabalhado em sua aula para o aluno baixa visão. Poderá pedir a transcrição da parte verbal para o braille, em um trabalho colaborativo com o professor do atendimento educacional especializado para o aluno cego. Ele também pode sempre recorrer a audiodescrição para ajudar no entendimento da imagem como um todo para o baixa visão e apresentar a imagem ao cego, permitindo que ele faça as conexões adequadas e compreenda a imagem trabalhada no texto multimodal.

5. Considerações finais

A inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem é assegurada por lei, bem como o acesso facilitado a materiais didáticos de acordo com as suas especificidades. Logo, é urgente que tenhamos uma perspectiva inclusiva no ensino de Língua Portuguesa, em especial, o ensino dos gêneros multimodais.

Outro fator a ser destacado é a questão da adaptação de materiais didáticos que atendam às necessidades educacionais específicas da pessoa cega e/ou baixa visão. A adaptação de materiais para essas pessoas não é um processo fácil. Os materiais impressos em braille privilegiam gêneros verbais deixando o aluno excluído da aquisição da aprendizagem de gêneros multimodais que estão inseridos na sociedade, assim, deixando-o fora do processo educativo.

Contudo, se o docente dialogar com seu aluno para entender suas necessidades educacionais específicas e utilizar a ampliação de texto e imagens, o braille e a audiodescrição, certamente permitirá que o aluno com DV esteja incluído no processo de ensino-aprendizado de suas aulas. Assim, facilitaremos que a pessoa com deficiência visual possa ter autonomia e participação na diversidade de comunicação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 11 out. 2022.

_____. *Lei nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996*. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 de out. de 2022.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 11 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciências e Educação*, v. 23, n. 1, p. 1-6, Bauru, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?f>. Acesso em: 13 out. 2021.

CERQUEIRA, J. B; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, n. 5, 2000. Disponível em: <http://re-vista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/602>. Acesso em: 13 out. 2022.

COSTA, A. R. Gêneros e tipos textuais: afinal de contas do que se trata?. *Revista Prolíngua*. v. 6. n. 1. jan/jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/13551/7704/21156>. Acesso em: 12 out, 2022.

DIONISIO, A. P; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42

ESTEVÃO, M. *Um olhar sobre a deficiência visual*. Instituto Benjamin Constant, 2017. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/fique-por-dentro/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 14 out. 2022.

FIGUEIREDO, J. R. M. Análise Contrastiva da Compreensão de Metáforas Visuais por Escolares de Ensino Fundamental Cegos Congênitos e Não-Cego. *Revista Benjamin Constant*, n. 44, 2009. Disponível em:

<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/download/434/147>. Acesso em: 11 out. 2022.

JANSEN, R. *Dois de cada três brasileiros com deficiência não foram à escola ou têm fundamental incompleto*. Terra, 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/dois-de-cada-tres-brasileiros-com-deficiencia-nao-foram-a-escola-ou-tem-fundamental-incompleto,469ba33da6d9534e9f5c88678edf20c8cd8u7etn.html>. Acesso em: 13 out. 2022.

KOCK, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PLAISANCE, ERIC. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, v. 38, n. 2, p. 231-38, mai./ago, 2015. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; DE SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista Desenredo*, v. 10, n. 2, 18 dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295/3095>. Acesso em: 11 out. 2022.