

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

THIAGO ARAGÃO DESIDÉRIO E SILVA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

BRASÍLIA

1º/2019

THIAGO ARAGÃO DESIDÉRIO E SILVA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Yuko Takano

BRASÍLIA

2019

THIAGO ARAGÃO DESIDÉRIO E SILVA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília e à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa.

Orientadora: Profa. Dra. Yuko Takano

Aprovado em _____ de _____ de 2019.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Yuko Takano
Universidade de Brasília — UnB

Examinadora: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Lira Ferreira
Universidade de Brasília — UnB

Examinadora: Caro Prof. D.r Fausto Pinheiro Pereira
Universidade de Brasília — UnB

AGRADECIMENTO

Gostaria de deixar aqui minha enorme gratidão a todos que me apoiaram na realização desse trabalho. Quero agradecer especialmente o atual coordenador do CILC, mestre Edson Teixeira do Nascimento pela enorme boa vontade e disposição em fornecer dados de extrema relevância para a conclusão desse trabalho.

Também quero agradecer enormemente a aluna de japonês que topou participar da entrevista que tornou possível a realização desse trabalho, e a Profa. Dra Yuko Takano, minha orientadora que teve enorme paciência ao me orientar, e sempre demonstrou uma enorme boa vontade em ajudar não só a mim, mas também todos os outros orientandos dela.

Gostaria de agradecer também a todos os outros docentes da área de Letras – Japonês da UnB por terem me proporcionado uma experiência tão bacana de aprendizado durante todo o meu curso.

RESUMO

Este trabalho busca trazer estratégias de ensino da língua japonesa para o aluno com deficiência visual, de modo a facilitar o ensino da mesma para o discente, respeitando a garantia do direito à educação de qualidade para os alunos portadores de deficiência, que está previsto em lei. Para isso, fizemos uso de uma experiência bem sucedida de um aluno de francês cego, relatado por Enjelvin(2009), e da comparação do mesmo com uma observação de 8 horas feita em sala de aula de língua japonesa, com duas alunas com deficiência visual, de turmas distintas, além de uma entrevista de uma estudante de língua japonesa com deficiência visual. Sendo assim, iremos propor aqui algumas estratégias que facilitem o ensino da língua japonesa para o estudante com deficiência visual, incluindo a adaptação de materiais que respeite a necessidade individual de aprendizado de cada aluno com deficiência visual. Iremos também propor a implementação, em um futuro próximo, de um material didático que une, no mesmo espaço, o braile com os caracteres visuais, aproveitando a ideia de Kousuke Takahashi.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual. Estratégia de ensino. Língua japonesa. Facilitar. Direito.

ABSTRACT

This research seeks to discuss strategies surrounding the teaching of the Japanese language to the visually impaired. The goal is to facilitate the teaching of the Japanese language to the visually impaired student, making sure that he receives quality education, respecting what was established by the law. To that end, we'll use an well succeeded experience by a blind French student, reported by Enjelvin(2009), which we'll compare to 8 hours of observation of a Japanese language class with 2 visually impaired students, from different classes, and to an interview with a visually impaired student that's currently learning Japanese. Therefore, we'll discuss some strategies which will make teaching the Japanese language to the visually impaired easier. That includes adapting teaching materials that makes sure to respect the individual learning needs of each visually impaired student. We'll also discuss the possibility of implementing, in the near future, teaching material that makes use of both braille and the visual characters, on the same space, making use of the idea that Kouske Takahashi had.

KEYWORDS: Visually impaired. Strategies. Japanese Language. Facilitate.

LISTA DE ABREVIATURAS

1. **DV** – Deficiência visual
2. **PNE** – Plano nacional de educação
3. **LDV** – Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual
4. **CIL** – Centro Interescolar de Língua
5. **UnB** – Universidade de Brasília
6. **PPNE** – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
7. **PTE** – Programa de Tutoria Especial

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
1.1 Justificativa.....	1
1.1.1 Acessibilidade pedagógica.....	3
1.2 Pergunta de pesquisa.....	5
1.3 Objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo Geral.....	5
1.3.2 Objetivos Específicos.....	5
1.4 Estruturação do Trabalho.....	5
2. Estado de Arte.....	7
2.1 A união do braile com caractere visual.....	8
2.2 A união do braile com o caractere visual na elaboração de materiais didáticos.....	9
2.3 Estudo de caso com resultados satisfatórios na França.....	12
3. Metodologia.....	17
3.1 Pesquisa Qualitativa.....	17
3.2 Estudo de caso.....	19
3.3 Procedimentos Metodológicos.....	20
4. Análise de Dados.....	22
5. Considerações finais.....	26
Referências Bibliográficas.....	28
Apêndice (Entrevista Oral – Transcrição das perguntas).....	30
Anexos.....	31

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

Com o aumento contínuo da demanda pelo ensino da língua japonesa no país nos últimos anos, mais especificamente em Brasília, naturalmente também há um possível aumento na diversidade dos alunos. Para atender as diversidades de necessidades especiais, prevista na Lei nº 7.853, este trabalho inspirou-se em pesquisar um contexto de aprendizagem de língua japonesa por alunos deficientes visuais.

Devido à demanda crescente no interesse dos alunos de estudarem a língua japonesa, recorreremos ao artigo de Pereira & Nascimento (2012) que relata o crescimento dos cursos de língua japonesa no Distrito Federal. O curso de língua japonesa foi implementado no primeiro semestre letivo de 2011, nos CIL das regiões administrativas de Ceilândia, Taguatinga, Gama e Sobradinho, e puderam ser abertas inicialmente, para cada um deles quatro turmas com pelo menos vinte alunos, totalizando uma oferta inicial de oitenta vagas por professor no CIL (Sendo Sobradinho o único CIL contando com 2 professores de japonês, e as restantes, apenas 1).

“Os Centros Interescolares de Línguas (CIL) são instituições educacionais que integram a estrutura da Rede Pública de ensino do Distrito Federal. [CITATION Fau12 \l 1046]”. Atualmente, além desses quatro CIL, o CIL do Recanto das Emas, e do Paranoá também ofertam a língua japonesa, e, a partir do próximo semestre (2/2019), o CIL de Brazlândia também irá ofertar, totalizando 7 CIL ofertando a língua japonesa.

Nesses termos, surge então a necessidade de uma maior preparação e capacitação profissional para atender os diferentes tipos de discentes, dentre eles os portadores de necessidades especiais, como o estudante com deficiência visual.

Essa necessidade de uma maior preparação e capacitação profissional, precisa ser suprida se queremos garantir o direito do acesso à educação, que está previsto em lei. Quanto à garantia deste direito, o art. 24 do decreto nº 3.298, de 20

de dezembro de 1999, que regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, garante a viabilização da seguinte medida:

“II – A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino.”[CITATION BRA99 \I 1046].

Em seguida, o mesmo decreto define a educação especial:

§ 1º-Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles, o portador de deficiência.

Além disso, o art. 27 da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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.

E o art. 28, garante:

III - adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em situações de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Todas essas questões, associadas ao fato de que existem poucas pesquisas no Brasil sobre o tema tratado aqui neste trabalho, contribuíram para a decisão do tema escolhido, que tem como intenção oferecer estratégias de ensino da língua japonesa para alunos com deficiência visual, que possam vir a ser úteis para algum docente, além de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da discussão de assuntos semelhantes.

1.1.1 Acessibilidade pedagógica

O curso de Letras-Japonês segue a orientação Política de Acessibilidade Metodológica (pedagógica) da UnB que divide as ações nas seguintes instâncias:

- a) Atitudinal: trata-se de ações formativas que objetiva eliminar atitudes tais como: de preconceito; de estigmas; de estereótipos e de discriminações;
- b) Metodológica: trata-se de ações que eliminam barreiras nos métodos e técnicas de estudo; no trabalho; e na ação comunitária;
- c) Instrumental: trata-se de ações que eliminam barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo; no trabalho; e no lazer ou recreação;
- d) Comunicacional: trata-se de ações que eliminam barreiras na comunicação interpessoal; escrita; e virtual;
- e) Programática: trata-se de ações que eliminam barreiras invisíveis integradas às normativas institucionais. As instâncias supra referidas são priorizadas no âmbito da Universidade, e, em consonância o Curso de Letras-Japonês prioriza as ações que contemplam a Acessibilidade Pedagógica, conforme o Decreto N° 7.611/2011 (pedagógica); Lei N° 10.098/2000; Decreto N° 5.296 de 2 de dezembro de 2004; e Portaria N° 3.284, de 7 de novembro de 2003.

Para atender aos alunos com deficiência as disciplinas do curso de Letras-Japonês utilizam salas de aulas de fácil acesso aos portadores de deficiência física e visual para que tenham uma acessibilidade facilitada. No ICC- Central Sul e no ICC- Central Norte temos os elevadores que atendem aos portadores de deficiência física e visual, os quais garantem também acesso às salas de professores, secretarias, e laboratórios.

No caso dos alunos que apresentam uma deficiência auditiva (baixo grau) e visual (baixo grau) os docentes da área articulam ações para facilitar o ensino, tais como: produção de recursos, materiais didáticos específicos; e estratégias pedagógicas para que os alunos tenham oportunidades iguais de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na graduação priorizam a formação dos docentes que sejam capazes de atender as necessidades específicas dos estudantes no âmbito nacional. No processo formativo dos alunos de Letras-Japonês a disciplina de Libras é de caráter obrigatório, conforme pode ser observado no fluxograma.

O Curso de Licenciatura em Letras-Japonês tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais. As DCN para o curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES Nº 18/2002, fundamentada pelo Parecer CNE/CES Nº 492/2001 e retificado pelo Parecer CNE/CES Nº 1.363/2001. O Projeto Pedagógico e Político do Curso de Letras-Japonês considera, na concepção do curso de licenciatura, as seguintes questões: o que os professores de línguas estrangeiras devem saber para poderem exercer sua profissão? Como melhor adquirir esse conhecimento-base? Conforme O PPPI - UnB (2014, p. 52). (PPPCJ, 2019, p.66)

[o] ensino de graduação constitui a base da formação superior para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, em que sobressaem o pensamento crítico e a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia, [...] [As] licenciaturas devem primar pelo desenvolvimento das competências e das habilidades relativas às diversas áreas do conhecimento, tratadas de maneira interdisciplinar e em perspectiva de educação científica em que o ensino se alie constante e consistentemente à pesquisa, em resposta às demandas da sociedade, e, principalmente, com visão prospectiva dessas demandas.

Seguindo essas diretrizes em que o curso de licenciatura em Letras-Japonês se baseia, no que se refere à Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o curso de Letras-Japonês orienta-se na Lei Federal Nº 12.764/2012 e no Decreto Nº 8368, de 2 de dezembro de 2014. Decreto Art. 1º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Art. 4º “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”.

1.2 Pergunta de Pesquisa

Diante do exposto, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa:

Como facilitar o aprendizado da língua japonesa de um aluno com deficiência visual?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Apresentar estratégias que facilitem o aprendizado de um aluno com necessidades especiais, mais especificamente, o aluno com deficiência visual

1.3.2 Objetivos Específicos

- 1) Propor a implementação de uma tecnologia que seja capaz de unir o caractere visual ao braille, nos materiais didáticos.
- 2) Demonstrar a importância do LDV (Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual) e do PNE, na UnB, ou de outras instituições com funções semelhantes que possam existir em outras universidades de ensino superior, no aprendizado de um aluno com deficiência visual.

1.4 Estruturação do Trabalho

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, esta monografia está organizada no seguinte formato: Introdução; Estudo de Arte; Metodologia; Considerações Finais; Referências Bibliográficas; Apêndice e Anexos.

No primeiro capítulo tratamos da introdução, com a justificativa sobre o tema escolhido, e a sua relevância. Em seguida fazemos o levantamento da pergunta de pesquisa e traçamos os objetivos a serem alcançados nesse trabalho.

No segundo capítulo desenvolvemos o Estudo de Arte, que conta com o auxílio de um estudo de caso de um aluno francês, descrito por Enjelvin(2009), que é usado como base para a elaboração de estratégias de ensino da língua japonesa para alunos com deficiência visual. Também discutimos a importância de instituições como o LDV e o PPNE no auxílio da aprendizagem do aluno com deficiência visual,

desde a implementação de materiais, até a tutoria. Além disso, fazemos uso da ideia de Kousuke Takahashi à cerca do Braille Neue, para propormos um material didático no ensino da língua japonesa que se beneficia dessa tecnologia.

No terceiro capítulo detalhamos a Metodologia utilizada para alcançar os resultados da pesquisa, descrevemos como foi feita a coleta dos dados, e em seguida analisamos os dados obtidos, e tentamos fazer um comparativo dos mesmos, com o estudo de caso bem sucedido, relatado por Enjelvin (2009).

No quarto capítulo trazemos as considerações finais à cerca dos resultados obtidos nesse trabalho, retomando alguns temas expostos na introdução, como a pergunta de pesquisa, e os objetivos propostos.

Para finalizar, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos complementam a monografia.

CAPÍTULO II – ESTADO DE ARTE

Antes de começar a discutir sobre possíveis estratégias que facilitem o ensino da língua japonesa para alunos com deficiência visual (doravante DV), é importante destacar que esta deficiência se manifesta em diferentes níveis. [CITATION Chi18 \l 1046] destacam que:

Para que possa ocorrer um bom entendimento das classificações da deficiência visual faz-se necessário o entendimento das funções visuais, ocorrendo uma maior compreensão do funcionamento visual dos alunos, que abrange a acuidade visual (capacidade de distinguir detalhes, dada pela relação entre o tamanho do objeto e a distância onde está situado), a binocularidade (é a capacidade de fusão da imagem proveniente de ambos os olhos em convergência ideal, o que proporciona a noção de profundidade), o campo visual (é avaliado a partir da fixação do olhar, quando é determinada a área circundante visível ao mesmo tempo), a visão de cores (capacidade para distinguir diferentes tons e nuances das cores), a sensibilidade à luz (capacidade de adaptação frente aos diferentes níveis de luminosidade do ambiente) e a sensibilidade ao contraste (habilidade para discernir pequenas diferenças na luminosidade de superfícies adjacentes) (Munster & Almeida, 2005 apud Crós, Mataruna, Filho, & Almeida, 2018).

Sendo assim, a adaptação de material, e as estratégias utilizadas devem levar em conta a particularidade de cada aluno com DV. Com base nessas informações, a primeira medida a ser tomada depois de ter conhecimento de que existe um aluno com DV na sala de aula, deve ser conhecer a classificação da DV do discente, e a partir daí começar a pensar em um plano de aula inclusivo para o mesmo.

Identificado à classificação da DV, já começa a ser possível a adaptação de materiais, que pode variar desde os casos mais simples, como a ampliação da fonte do material utilizado para dar aula, do tamanho da letra escrita no quadro, ou um contraste de cor favorável para o aluno, até casos mais complexos com materiais adaptados em braile, que será tratado com mais detalhes posteriormente nesse trabalho.

Na UnB (Universidade de Brasília), existe a possibilidade de se enviar os materiais didáticos para o LDV, para serem adaptados em materiais didáticos mais acessíveis, como o braile, software leitor de tela, material com um contraste de cores que facilite a leitura do aluno com DV, ou para serem adaptados com uma simples

ampliação de fonte. Vale a pena destacar, no entanto, que o braile japonês é diferente do braile latino. Apesar de ambos terem um sistema símbolos em relevo resultantes da combinação de até seis pontos, a mesma combinação resulta em uma leitura diferente nos dois casos, e isso dificulta a adaptação dos materiais do curso de letras – japonês, já que requer o conhecimento prévio do aluno de leitura em braile japonês.

Como essa pesquisa trata assuntos a cerca do PNE(Plano Nacional de Educação), vale a pena trazer um breve resumo de sua história, além de destacar alguns de seus propósitos, antes de nos aprofundarmos no desenvolvimento desse trabalho. De acordo com Cury(2009, apud Sena, 2014, p.11), o debate acerca da redação de um plano nacional teve início em 1931, mas só foi instituído por lei no dia 9 de janeiro de 2001, através da lei 10.172, que vigorou até o ano de 2010. Sendo a lei vigente do PNE, a lei 13.005 de 2014, e que está prevista para ficar em vigor até o ano de 2024.

Configura algumas das finalidades da lei 13.005, que aprova o PNE:

- I. Erradicação do analfabetismo.
- II. Universalização do atendimento escolar.
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
- IV. Melhoria na qualidade da educação.
- V. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

2.1 A união do braile com caractere visual

O Braile Neue, desenvolvido pelo designer japonês Kosuke Takahashi, foi desenvolvido no intuito de ser uma fonte universal, legível tanto para pessoas com alguma deficiência visual, quanto para pessoas sem nenhum comprometimento da visão, unindo o braile aos caracteres visuais. No Braile Neue, os pontos em relevo que fazem parte do braile são integrados aos caracteres do alfabeto tradicional,

tornando qualquer palavra legível tanto para pessoas que possuem alguma deficiência visual, quanto para pessoas de visão normal.

Takahashi percebeu que é muito raro ver braile sendo utilizado em espaços públicos, já que requer um espaço adicional e as pessoas que enxergam não costumam dar tanta importância para essa linguagem. O Braille Neue resolve esse problema de espaço extra que antes era necessário, e, além disso, pode se tornar um fator importante na conscientização da população sobre a importância da implementação do braile em locais públicos.

“Segundo Kosuke, o projeto também foi desenvolvido pensando nas Olimpíadas e nas Paralimpíadas de 2020, que serão sediadas em Tóquio.” [CITATION Ino18 \l 1046] Sendo assim, o **Braille Neue** se divide em dois: O **Braille Neue Standard**, para o alfabeto romano e o **Braille Neue Outline**, para os caracteres em japonês.

Outro benefício do Braille Neue, além da otimização de espaço e da conscientização da população sobre a importância da implementação do braile em locais públicos, está na praticidade. Com o Braille Neue é possível escrever por cima de avisos públicos já existentes, facilitando a sua implementação.

Takahashi também pesquisou saber se o braile seria legível para pessoas cegas no caso de ser implementado em avisos de fontes muito grandes. O resultado foi bastante satisfatório, desde que haja um padrão de 6 pontos, uma pessoa com deficiência visual consegue ler mesmo em uma fonte grande.

Segundo Stewart(2018), Takahashi ainda está trabalhando no custo-benefício da impressão dessa nova fonte, e em melhorá-la até o lançamento oficial.

2.2 A união do braile com o caractere visual na elaboração de materiais didáticos.

Ao tomar conhecimento dessa nova tecnologia, proposta pelo designer japonês Kousuke Takahashi, tive então à ideia de propor aqui neste trabalho, a implementação e a utilização desse conceito, que inicialmente foi criado para ser

usado majoritariamente em avisos de espaços públicos, na elaboração de materiais didáticos para pessoas com DV, no intuito de facilitar o aprendizado dos mesmos.

Apesar de a proposta da elaboração de materiais didáticos unindo o braile com o caractere visual, aqui neste trabalho, ser focada especificamente no material didático do ensino da língua japonesa, acredito que tal implementação poderá ser útil em outras diversas áreas de estudo.

Antes de discutirmos as possíveis vantagens dessa união, vale a pena destacar os casos de DV que mais se beneficiariam com a mesma.

- 1) O aluno cego
- 2) O aluno com DV, que tem um prognóstico de piora na visão, com possibilidade de eventualmente chegar no estágio da cegueira.

Dito isso, e levando em consideração que, a depender do caso em que se encontra o aluno com DV, uma diferente abordagem desse material possa trazer maiores benefícios quanto ao seu uso, discutiremos a seguir possíveis vantagens dessa união no ensino da língua japonesa.

- I. A possibilidade de o aluno com DV ter o mesmo material didático que o professor, e todos os seus colegas de classe.

Este fator, por si só, pode trazer inúmeros benefícios para o estudante com DV, e para toda a turma.

Esses benefícios podem ser psicológicos, como:

1. A conscientização, do resto da turma sobre a importância da implementação de materiais didáticos mais inclusivos para pessoas com deficiência.
2. Uma possível empatia nos colegas de classe, que conseqüentemente pode acabar contribuindo para um ambiente mais inclusivo e solidário durante o período letivo.
3. Potencial facilitação na aprendizagem do braile (já que sempre que o aluno ler um texto do material didático, ele terá acesso aos pontos de relevo do braile, composto naquele texto), tanto para o aluno com visão reduzida, quanto para os alunos que serão futuros professores de

japonês, e já irão se formar, de certa forma familiarizados com o braile, e isso pode vir a contribuir quando os mesmos tiverem alunos com DV.

Esses benefícios também podem ser práticos: se a turma tiver o mesmo material didático (neste caso, como não há necessidade de aumentar a fonte, e nem de ocupação extra de espaço na adaptação desse material didático, todas as páginas da lição dos alunos e do professor serão exatamente as mesmas, o que facilita a interação entre os mesmos, e contribui para que o aluno com DV não fique isolado.), isso facilita na interação do aluno com DV com o professor, e do aluno com DV com o restante da turma, seja na hora de tirar dúvidas, ou na execução de atividades de sala de aula. Mesmo se o professor, ou o restante da turma não souberem ler em braile, eles serão capazes de auxiliar o aluno cego, pois o caractere visual estará junto do braile, permitindo a leitura imediata.

II. O uso de Mnemônica¹, muito comum no ensino da língua japonesa

Possibilidade de se fazer uso dos mnemônicos na hora de ensinar japonês em um material didático que faz uso do braile com o caractere visual no mesmo espaço. No japonês, a ordem dos traços, e os pontos de partida dos caracteres tem importância na escrita. Dessa forma, é possível utilizar os pontos do braile, como estratégia de uso de mnemônica na hora do ensino da escrita do japonês.

Segundo a associação de ensino de língua japonesa:

Pesquisas feitas durante os últimos 20 anos mostraram que estratégias mnemônicas podem ter aplicações práticas na educação. Sua utilidade na aprendizagem de uma larga gama de informações, desde a vocabulário até fatos científicos foram reportados em muitos estudos de pesquisa. [CITATION Jap04 \p 56 \l 1046].

1 técnica para desenvolver a memória e memorizar coisas, que utiliza exercícios e ensina artifícios, como associação de ideias ou fatos difíceis de reter a outros mais simples ou mais familiares, combinações e arranjos de elementos, números etc.

Além disso, essa mesma associação destaca que “mnemônicas se mostraram efetivas no ensino de pessoas com deficiência [CITATION Jap04 \p 56 \l 1046]”.

Discutiremos agora as atuais desvantagens e dificuldades da união do braille com o caractere visual.

i. Tecnologia ainda indisponível

Tecnologia a ser implementada em um futuro próximo. Como o Braille Neue foi desenvolvido para ser utilizado nas olimpíadas de 2020, e aparentemente não possui nenhum indício de que essa nova fonte foi feita no intuito de ser utilizada em materiais didáticos, é muito improvável que veremos a implementação da mesma antes dessa data, e também não há nenhuma previsão quanto ao custo de impressão dessa tecnologia.

ii. Hiragana e Kanji

Atualmente, por ter sido idealizado para as olimpíadas, o Braille Neue engloba apenas os caracteres romanos, e o *katakana*. É possível, no entanto, aplicar a mesma ideia, sem muita dificuldade para o *hiragana*. Já o *kanji* traz um maior desafio, pois o braille japonês que engloba o *kanji* (kantenji – 漢点字) possui dois pontos adicionais, em relação ao braille romano, e ao braille japonês tradicional (tenji – 点字).

2.3 Estudo de caso com resultados satisfatórios na França

Aqui falaremos sobre um caso de um aluno cego aprendendo francês, mas antes disso é importante destacar que Cooper e Nikolic (1996, p.7) aconselham os professores a fazer o uso total das vantagens que uma pessoa com DV possa vir a ter:

Pessoas com deficiência visual geralmente demonstram um talento em aprender línguas estrangeiras. Este parece ser o resultado de uma sensibilidade auditiva particular, e treino de memória que se forma como parte do processo de reabilitação. Nossa experiência demonstra que essas crianças [...] conseguem resultados excelentes na aquisição de língua

estrangeira, principalmente durante a fase oral. [CITATION Tih86 \p 220 \l 1046]

Um estudo de caso em 2006, de um estudante com DV de 17 anos de idade, que tinha como língua nativa o inglês, aprendendo francês na universidade de Northampton, na França como segunda língua, sugere que a criação de um ambiente favorável para o aprendizado de uma língua estrangeira de uma pessoa com deficiência visual é de extrema importância para se conseguir resultados satisfatórios. [CITATION Enj09 \l 1046]

Segundo Enjelvin (2009, p.59), “Um ambiente solidário e inclusivo de aprendizado só pode ser adotado se todos os colegas de classe do estudante com deficiência visual se adaptarem.” No caso estudado os professores de Francês “buscaram criar um ambiente propício para melhor atender e aceitar as diferenças de aprendizado.” Os alunos respondiam ordenadamente, um de cada vez, e somente quando seus nomes fossem chamados pelo professor. Dessa forma, o estudante com DV conseguiria sempre entender tudo que estava sendo dito, e também conseguiria se ajustar com mais facilidade a turma, se familiarizando com a voz de cada colega classe.

No caso estudado, foi designado uma ex-aluna de francês, sem preparação prévia para lidar com aluno com DV, para ser uma ajudante pessoal do aluno com DV, tendo como objetivo principal ajuda-lo com as atividades extraclasse, como as tarefas de classe que envolvessem materiais não adaptados para aluno com DV, além de auxiliá-lo a ter autonomia nos estudos. Havia uma preocupação especial com a autonomia do estudante. A função da ex-aluna era de promover instância de aprendizagem com intuito de levar à autonomia de aprendizagem. A ideia não era que a ex-aluna de francês o ajudasse ao ponto de ele ter uma vantagem de aprendizado com relação aos seus colegas de classe.

Na UnB, esse mesmo tipo de apoio é possível, através do programa de tutoria especial (PTE) do PPNE. O PTE pode ser remunerado, ou voluntário, e tem como requisitos:

- 1) Estar devidamente matriculado na disciplina em que deseja ser tutor ou já ter cursado a disciplina com aprovação.
- 2) Não ter reprovação em disciplina obrigatória do seu curso no semestre anterior.
- 3) Estar matriculado, ao menos, no mínimo de créditos do seu curso por semestre.
- 4) Não exceder o máximo de créditos do curso por semestre, exceto se provável formando.
- 5) Não estar em risco de desligamento da UnB (Aluno em condição)
- 6) Não ser monitor de nenhuma disciplina, mesmo que voluntário, e nem participar de outros programas de tutoria.[CITATION Tim17 \l 1046]

O tutor pode ser indicado pelo aluno com DV, pelo professor da disciplina, pelo coordenador do curso, ou pelo próprio PPNE. O tutorado pode solicitar tanto apoio dentro de sala quanto acompanhamento fora de sala, com atividade extraclasse e adaptação de materiais.[CITATION Tim17 \l 1046]

Esse acompanhamento pode ser feito durante todo o semestre, e assim como no caso citado acima, da ex-aluna de francês, o tutor não precisa ter uma preparação prévia para lidar com alunos com DV. O tutor receberá orientações sobre como poderá atuar na tutoria, e durante todo o semestre poderá contar com o apoio do PPNE.

No caso referido, os professores de Francês reorganizaram os assentos da sala periodicamente, no intuito de facilitar a interação do aluno com DV com o resto da classe. Sabendo que existe uma tendência de haver um isolamento do estudante com DV com a ajudante pessoal, que está sempre interagindo com o mesmo, a ideia era promover a interação do estudante com DV com o resto da turma. Esta simples mudança fez uma diferença significativa e garantiu a inclusão do aluno com DV.

Os professores também tiveram que adequar à forma com que ensinavam. Eles soletravam qualquer termo complexo ou não familiar, e eles mesmos, ou os colegas do aluno com DV liam em voz alta tudo que estava sendo escrito ou projetado no quadro branco. Além disso, eles, ou os colegas do aluno com DV também descreviam com detalhes qualquer material visual que fosse utilizado, como imagens, gráficos e etc. Esses simples ajustes didático-pedagógicos permitiram que

o aluno com DV acompanhasse todas as aulas, além de participar em todas as atividades do francês; vale a pena destacar que essa abordagem de receber estímulos tanto visuais quanto auditivos é altamente benéfico para todos os estudantes, considerando que privilegia aqueles alunos que têm maior facilidade de aprenderem escutando. [CITATION Enj09 \l 1046]

No ensino do japonês, ao utilizar essa estratégia de soletramento, seria interessante, nos contatos iniciais com a língua, ter certeza de diferenciar para o aluno com DV, por exemplo, a diferença entre o fonema “wa”(わ) e o “ha” (は - quando partícula). No japonês, os fonemas “wa” e “ha”, possuem pronúncias distintas. Porém, quando o fonema “ha” assume o papel de partícula, que tem como função topicalizar algo na oração, a mesma passa a ter uma pronúncia igual a do fonema “wa”, o que pode causar uma certa confusão para quem ainda está iniciando os estudos da língua japonesa.

Outra medida tomada a fim de promover a autonomia do estudante com DV foi à decisão de que um aluno anotaria todo o conteúdo escrito da aula, e o passaria para o *pen drive* do professor de francês. Dentro de cerca de 24 horas esse conteúdo era compartilhado por e-mail com a turma, e o aluno com DV o recebia em um formato compatível com o aplicativo Jaws (um software leitor de telas), possibilitando que o mesmo revisasse por conta própria o conteúdo aprendido em sala de aula. Dessa maneira foi criada uma nova ferramenta de revisão que acabou beneficiando toda a turma.

A mesma medida pode ser tomada na UnB com o apoio do LDV, ou do tutor do PTE. Através de adaptação do material didático para software leitor de tela (Como o Jaws), ampliação da fonte ou das imagens, adaptação de contraste de cor ou impressão em braile, a depender da necessidade individual de cada aluno com DV.

Ainda no que diz respeito sobre a questão da autonomia, houve a preocupação de se elaborar atividades que não dependessem majoritariamente da escrita e da leitura, a fim de diminuir a dependência que o aluno com DV tinha de seus colegas de classe. Sendo assim, foi proposto uma atividade no estilo “show do milhão”, onde cada aluno fazia uso de 4 botões distinguíveis, cada um representando uma alternativa, onde só uma era a correta.

Nesta atividade, primeiro tocava um áudio em inglês (Língua nativa dos alunos), seguido por 4 possíveis traduções em francês. Em cada uma dessas 4 possíveis traduções, uma palavra era soletrada, letra por letra, e apenas uma dessas 4 palavras estava correta. Essa atividade foi pensada tendo em vista que as atividades convencionais por áudio não costumam envolver ortografia.

O resultado dessa atividade no estilo “show do milhão” foi bem satisfatório. “Os alunos acharam o exercício muito útil, mas consideravelmente mais difícil do que os exercícios de ortografia convencionais que possuem pistas visuais.” [CITATION Enj09 \l 1046] Enjelvin também destaca que essa atividade não discriminatória foi sem sombra de dúvidas importante para permitir que os colegas de classe do aluno com DV tivessem um melhor entendimento dos desafios enfrentados por um aluno com DV, e conseqüentemente criassem empatia por ele.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

O terceiro capítulo dessa pesquisa contém informações à cerca dos métodos utilizados na coleta e no tratamento de dados utilizados neste estudo de caso, fundamentado por Carlos Gil(2009). Este trabalho fez uso da pesquisa qualitativa, fundamentada por Bogdan & Biklen (2006), e Triviños(1987). Os dados para a triangulação foram obtidos através de observações em sala de aula, entrevista oral semiestruturada gravada, e os relatos da experiência de Enjelvin(2009), em um estudo de caso de um aluno cego de Francês, relatado no capítulo 2 deste trabalho. Nos itens a seguir, discutiremos a metodologia utilizada para viabilizar o nosso estudo.

3.1 Pesquisa qualitativa

Este trabalho adotou o método de pesquisa qualitativo, já que ele trata de assuntos e questões que são mais compatíveis com esse método, além de ser melhor atendido pelo mesmo.

Definir a pesquisa qualitativa não é uma tarefa fácil, segundo Triviños(1987), existem pelo menos duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa. Uma delas é a abrangência do conceito, sua generalidade, e sua especificidade, e a outra surge na busca de uma concepção mais precisa da ideia de pesquisa qualitativa.

Quanto às características da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan & Biklen (2006) existem cinco características que podem ser encontradas nos estudos que podem ser classificados como qualitativos. No entanto, nesses estudos classificados como qualitativos, essas 5 características não aparecem com o mesmo peso, e, na verdade, esses estudos podem até carecer de uma ou mais dessas características.

Dessa forma, Bodgan & Biklen (2006) destacam essas características como:

1. **Naturalista** – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave.
2. **Dados Descritivos** – A pesquisa qualitativa é descritiva. Os dados coletados tomam a forma de palavras, ou de imagens ao invés de números.
3. **Preocupação Com o Processo** – Pesquisadores de pesquisas qualitativas se preocupam com o processo, e não simplesmente com o resultado, e com o produto.
4. **Indutivo** – Pesquisadores de pesquisas qualitativas tendem a analisar os dados de maneira indutiva. Eles não procuram dados ou evidências para provarem ou rejeitarem hipóteses que eles já carregam antes de iniciarem a pesquisa.
5. **O Significado** – O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

De uma maneira bem generalizada, Triviños(1987), salienta que a pesquisa qualitativa segue um mesmo caminho ao realizar uma investigação. Feita a escolha de um assunto, ou problema, se inicia uma coleta de dados, e em seguida a análise das informações. Diante disso, ele alerta que é necessário fazer alguns esclarecimentos importantes.

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado “relatório final” da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não exclusivamente resultado de uma análise última dos dados.[CITATION Aug87 \p 131 \l 1046]

Deixando claro o fato de que a pesquisa qualitativa possui uma maior flexibilidade, no que diz respeito às etapas do que a pesquisa quantitativa. Além de destacar a característica indutiva da pesquisa qualitativa, citada por Bodgan & Biklen (2006) ainda no capítulo 3 deste trabalho.

3.2 Estudo de caso

O estudo de caso se difere da pesquisa qualitativa. Apesar de a maioria dos estudos de caso adotar uma abordagem qualitativa, também há casos em que são majoritariamente quantitativos. Entretanto, [CITATION Ant3 \l 1046] Destaca que a maioria das pesquisas definidas como qualitativas não é constituída por estudo de caso. “A confusão se dá porque muitos dos procedimentos adotados nos estudos de caso foram “tomados de empréstimo” das pesquisas qualitativas.” (pg.4).

Estudo de caso – pelo menos da forma como é concebido no âmbito da Metodologia de Pesquisa Científica – constitui uma das muitas modalidades de delineamento (design, em inglês). Trata-se, pois, de um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico, assim como também o são o experimento e o levantamento. E que, embora caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso, pois não pode ser considerado um tipo de pesquisa “mais light” que se recomenda para quem não detém condições para a realização de um trabalho mais rigoroso. [CITATION Ant3 \p 5 \l 1046]

Segundo Carlos Gil (2009), o estudo de caso tem como características essenciais, ser um delineamento de pesquisa em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado, investigar um fenômeno do seu contexto, ser um estudo em profundidade, e requerer uma utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. “O estudo de caso não pode ser visto como um delineamento caracterizado pela simplicidade. Pelo contrário, é um delineamento que se requer muitas habilidades do pesquisador. [CITATION Ant3 \p 8 \l 1046]”.

Carlos Gil (2009) aponta que estão inclusas nessas habilidades, a habilidade de entrevistar, observar e analisar documentos, além da competência para analisar

e interpretar dados sem o auxílio dos testes estatísticos que conferem tranquilidade aos pesquisadores que realizam pesquisas experimentais e levantamentos.

3.3 Procedimentos Metodológicos

A coleta de dados desse trabalho ocorreu através de observação com duração de 8 horas de aula, totalizando 4 observações de 2 horas (2 observações em cada turma), e tiveram início no mês de maio, com observação espontânea segundo a definição de Gil (2009).

As turmas observadas foram a de prática do japonês oral e escrito 2 e japonês 4. Essas turmas foram escolhidas porque durante a elaboração deste trabalho, eram as únicas que continham aluno com DV, no curso de letras - japonês. O intuito dessas observações foi tentar identificar estratégias de ensino da língua japonesa que possam ser mais benéficas para alunos com DV, observar como as alunas observadas interagem com os outros alunos, e com o professor, além de comparar os dados observados com os dados da experiência bem sucedida relatado por Géraldine Enjelvin (2009).

Vale a pena destacar que na observação dessas aulas, ainda não se sabia exatamente qual DV as alunas observadas tinham. Era conhecido apenas que ambas possuíam visão reduzida. Idealmente seria interessante ter o conhecimento prévio da DV das alunas, de modo a melhor observar se as devidas adaptações, necessárias para que as mesmas tivessem um bom andamento de aula, estavam sendo tomadas.

A entrevista aconteceu na quinta feira, dia 13 de junho de 2019, às 18:30h, apenas com uma aluna, que assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando participar, como voluntária deste estudo, com a finalidade de se obter dados que possam ser de ajuda na elaboração de estratégias de ensino da língua japonesa para alunos com DV. A aluna concedeu uma entrevista gravada e, posteriormente transcrita, sendo assegurada de que será preservado o anonimato dos participantes (no caso ela) e assim, a privacidade da mesma.

A entrevista teve uma duração de cerca de 8 minutos, sendo uma entrevista semiestruturada, e contou com 12 perguntas abertas. Em nenhum momento durante a entrevista foram feitas perguntas objetivas, ou de respostas diretas (sim ou não), no intuito de se obter a maior quantidade possível de informações, além de esse formato de pergunta e de entrevista, permitir que outras perguntas, além daquelas pré-elaboradas surjam ao longo da entrevista.

A entrevistada foi bastante simpática e demonstrou uma enorme boa vontade em colaborar com este trabalho, isso foi de grande ajuda durante o andamento da entrevista, já que a mesma foi bastante participativa, e em nenhum momento ela demonstrou desconforto com as perguntas elaboradas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS: O CONTEXTO DA AULA E RELATO DA ALUNA COM DV

O nome das alunas observadas não será revelado, seguindo a orientação acadêmica e científica que preconiza a ética. Sendo assim, as respectivas alunas serão doravante chamadas aqui neste trabalho com o codinome de Ana e Maria.

Como as observações se iniciaram já em meados da metade do semestre, não foi possível observar a evolução das mesmas durante o decorrer do período letivo. Dito isso, e tendo em vista o intuito dessas observações, mencionados no capítulo II, não foi possível observar, de maneira satisfatória, estratégias de ensino para alunos com DV, e nem fazer um comparativo com o caso relatado por Enjelvin (2009).

No caso da Ana, nas duas aulas observadas ela se isolou do restante da turma, sentando em um local que desfavorecia muito a visão de onde os slides da aula estavam sendo projetados. Em nenhum momento da aula ela fez esforço para observar o que estava sendo projetado nos slides, e não demonstrou nenhum interesse em participar das atividades propostas.

Antes do início da aula, ela interagiu com duas colegas de classe, e durante o andamento da aula ela permaneceu boa parte do tempo cabisbaixa, mexendo no celular, e em raros momentos conversou com as mesmas colegas do início da aula.

Em conversa informal com a professora da turma, a mesma relatou que esse era o comportamento padrão de Ana, desde o início do semestre. Infelizmente não foi possível entrar em contato com a Ana para a realização da entrevista, e consequentemente não se sabe qual DV Ana tem, e nem se este foi o fator predominante no desinteresse que Ana aparentava ter nas aulas.

Já no caso de Maria, foi o oposto. Ela parecia sempre sentar na primeira fileira, diretamente em frente à projeção dos slides. Além disso, nas aulas observadas, Maria foi bastante participativa e não demonstrou nenhuma dificuldade com relação ao conteúdo que foi administrado.

Nas aulas observadas, a professora fez uso de conversação em áudio, junto com o auxílio de imagens relacionadas à conversação projetadas no slide. Em nenhuma das duas aulas Ana demonstrou ter tido dificuldades em enxergar o que estava sendo projetado nos slides, e, além disso, pareceu ter entendido com facilidade a conversação. Sendo assim, aparentemente nenhuma adaptação especial se fez necessária para que a aluna observada tivesse o mesmo proveito da aula do que os demais alunos.

Maria nasceu com uma deficiência congênita² de cegueira no olho esquerdo, e tem baixa visão no olho direito. Apesar disso, ela disse na entrevista que só se deu conta da sua DV por volta dos 17 anos de idade, o que pode indicar que ela sempre conseguiu ter uma certa autonomia nos estudos. Ela também relatou que não há prognóstico³ de piora da DV do olho direito, mas como esse olho está desempenhando 100% da função visual ele acaba ficando mais “cansado”.

Maria tem ciência da existência do PPNE e do LDV na UnB, e se encontra cadastrada no PPNE. No entanto, até o momento da entrevista, não foi necessário nenhum tipo de auxílio dessas instituições. Maria destacou que consegue fazer a adaptação de material por conta própria, caso seja necessário, conforme ela já vem fazendo ao longo de toda a sua vida.

Ela já tinha o hábito de ampliar o material didático impresso, sempre que sentia necessidade, sendo esse outro indício de que Maria tem autonomia no estudo do japonês, que é de suma importância no processo de aprendizado do aluno com DV, conforme destacado em maior detalhes no capítulo 2 deste trabalho, relatado por Enjelvin (2009).

A aluna entrevistada relatou que por ter nascido com a DV, ela já tem total ciência de suas dificuldades, e que isso facilita na hora de lidar com as eventuais consequências da DV que possui. Uma das estratégias que ela faz uso, é tomar medidas como chegar cedo nas aulas, para garantir que conseguirá sentar na primeira fileira, além de ampliar, quando possível, o material didático digitalizado.

² É aquela que existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, ou seja, durante a fase intrauterina.

³ Que traça o provável desenvolvimento futuro.

Durante a entrevista, Maria relatou que uma das maiores dificuldades em sala de aula é enxergar a escrita no quadro negro, afirmando que isso torna a leitura impossível para ela. Já a projeção de slides, e o quadro branco, não costumam representar um problema para a mesma, ao menos que sejam utilizadas cores fracas na escrita no quadro branco, como as cores laranja e verde, e disse que tem preferência (enxerga com maior facilidade) pelas cores escuras, como a cor preta e azul.

Essas informações são de extrema importância para os docentes, e para esta pesquisa, pois trazem dados reais da necessidade de adaptação do corpo docente para garantir a inclusão da aluna com DV, além de viabilizar o alcance do máximo desenvolvimento possível de seus talentos, segundo seus interesses e necessidades de aprendizagem, garantidos no art. 27 da lei nº 13.146/2015, mencionada no capítulo 1 desse trabalho.

Maria destacou que apesar de estar no nível 2 do japonês, ela já tinha um conhecimento prévio da língua japonesa, mas que não conseguiu pular os níveis no curso de letras – japonês. Sendo assim, ela prefere não utilizar o material impresso, usado em sala de aula pelos professores, e desenvolveu a estratégia de utilizar o material que ela já possuía, em PDF, já ampliado, e que ela consegue visualizar com facilidade no computador, garantindo novamente a sua autonomia nos estudos da língua japonesa.

A aluna entrevistada comentou que o material impresso para ela é bem difícil de trabalhar, porque dificulta a leitura, mas que agora os professores estão lhe enviando o material em PDF, digitalizado existindo a possibilidade de ampliação pelo notebook ou pelo tablet. Ao falar sobre isso ela se recordou de uma ocasião em sala de aula onde o professor de japonês trouxe um material impresso com letras muito pequenas, que dificultaram muito a leitura, mas destacou que não só ela teve dificuldade para ler nessa impressão, e sim toda a turma.

Em frente disso, seria interessante que a professora da turma sugerisse uma proposta semelhante à relatada por Géraldine Enjelvin(2009), em que um aluno ficou encarregado de anotar tudo o que se passava durante aula e de digitalizar, em um *pen drive*, para posteriormente ser enviado para o restante da turma, no intuito de terem a oportunidade de revisar todo o conteúdo passado em sala de aula. Desse

modo, seria possível reler, com calma esses materiais já adaptados, que às vezes são impressos em fontes pequenas, e, além disso, os alunos poderiam focar em prestarem mais atenção no conteúdo administrado em sala de aula, sem terem que se preocupar em fazer anotações.

Essa medida beneficiaria toda a turma, e a Maria confessou que essa é uma dificuldade que ela mesma tem. Muitas vezes enquanto ela está escrevendo o que a professora está dizendo, ou o conteúdo de um slide, ou que está escrito no quadro branco, ela acaba perdendo trechos da aula, por ter a atenção dividida em duas tarefas.

Já quando indagada sobre as quatro competências da língua, no japonês, ela destacou ter mais facilidade na compreensão oral e na oralidade, disse também que lê com frequência, mas como não tem o hábito de escrever em japonês, por exigir mais tempo, e não ser tão praticado ainda no segundo semestre, a escrita acaba sendo o mais difícil para ela.

Além do japonês, a entrevistada comentou que já fez uma faculdade de inglês, e também fez cursos de francês e alemão, e que nessas línguas a escrita não apresenta tanto desafio quanto na língua japonesa, por ter um alfabeto familiar. Essa, e outras particularidades da língua japonesa ressaltam a importância dessa pesquisa, que visa facilitar o estudo da língua japonesa para estudantes com DV.

O fato da Maria já ter aprendido/estar aprendendo cinco línguas estrangeiras, e a facilidade de compreensão oral que ela demonstrou ter durante as aulas observadas pode sugerir que ela está inclusa no quadro de alunos com DV que demonstram um talento em aprender línguas estrangeiras, como resultado de uma sensibilidade auditiva particular, e treino de memória que se forma como parte do processo de reabilitação, que é destacado por Cooper e Nikolic (1996), referenciado no capítulo 2 deste trabalho.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder a pergunta de pesquisa, proposta no capítulo 1 desse trabalho, é necessário ressaltar mais uma vez que a DV se manifesta em diferentes níveis. Dito isso, é de extrema importância conhecer a classificação da DV do discente o mais cedo possível, e, a partir daí, elaborar um plano de aula inclusivo para o mesmo. Fazendo uso de estratégias de ensino adequadas, e das devidas adaptações nos materiais didáticos, de modo a atender as necessidades individuais dele.

O ideal seria fazer esses ajustes, e a elaboração do plano de ensino antes do início do período letivo. Porém, como sabemos, muitas vezes o professor só tem conhecimento de que vai dar aula para um aluno com DV depois do início das aulas. Nesses casos, o conhecimento prévio da existência de algumas das estratégias aqui tratadas, e do trabalho de instituições como o LDV e o PPNE, que também é relatado aqui nesta pesquisa, pode ser um fator muito importante para garantir que o aluno com DV terá suas necessidades individuais de aprendizagem supridas, o mais rápido possível, no intuito de ajudá-lo a alcançar a autonomia, conforme o recomendado por Enjelvin (2009).

Sendo assim, a pesquisa realizada aqui nesse trabalho satisfaz, até certo ponto, a pergunta de pesquisa aqui proposta (“Como facilitar o aprendizado da língua japonesa de um aluno com deficiência visual?”), na medida em que trouxe para discussão estratégias e adaptações que viabilizam e facilitam o ensino da língua japonesa para alunos com DV.

Conseqüentemente, o objetivo geral (Apresentar estratégias que facilitem o aprendizado de um aluno com necessidades especiais, mais especificamente, o aluno com deficiência visual), que está diretamente vinculado com a pergunta de pesquisa também foi alcançado, assim como o objetivo específico de destacar a importância de instituições como o LDV e o PPNE no aprendizado de um aluno com DV.

Já o objetivo específico de propor um material didático, que faça a união da tecnologia do braile com o caractere visual, apresenta maiores desafios. Apesar de

não termos respondido, de maneira satisfatória, a solução para os atuais empecilhos na implementação dessa tecnologia, esse trabalho vai servir como base para uma pesquisa futura, no qual buscaremos tratar melhor essa questão. Desse modo, a implementação desse material didático não foi possível no momento da elaboração desse trabalho, mas destacamos os eventuais benefícios que essa união pode trazer no ensino da língua japonesa para alunos com DV, e esse pode ser o primeiro passo para a implementação de uma tecnologia desse tipo, em um futuro próximo.

Inferimos que uma pesquisa dessa natureza é um desafio, uma vez que não existem muitas pesquisas para que possamos nos apoiar e referenciar. Tratando-se da língua japonesa, não encontramos pesquisas com esta temática no âmbito nacional.

Referência Bibliográfica

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research for Education*. Pearson.
- Brasil. (24 de Outubro de 1989). *LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989*. Acesso em 20 de Junho de 2019, disponível em planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm
- Brasil. (20 de Dezembro de 1999). *Decreto Nº 3.298*. Acesso em 15 de Maio de 2019, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Brasil. (19 de Dezembro de 2000). *LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000*. Acesso em 22 de Junho de 2019, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm
- Brasil. (2 de Dezembro de 2004). *DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004*. Acesso em 22 de Junho de 2019, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm
- Brasil. (17 de Dezembro de 2011). *DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011*. Acesso em 22 de Junho de 2019, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Brasil. (25 de Junho de 2014). *LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014*. Acesso em 22 de Junho de 2019, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (6 de julho de 2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Acesso em 9 de Julho de 2019, disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Crós, C. X., Mataruna, L., Filho, C. W., & Almeida, J. J. (09 de Fevereiro de 2018). Acesso em 17 de Julho de 2019, disponível em Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Leonardo_Mataruna/publication/28105968
- Enjelvin, G. (2009). Teaching French to a non-sighted undergraduate: enhancing everyone's.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso*. São Paulo: ATLAS S.A.
- H, C. (2007). *Teaching modern languages to visually impaired children*.
- Japan Association For Language Teaching. (Maio de 2004). Acesso em 18 de Junho de 2019, disponível em JALT: http://jalt-publications.org/recentpdf/jj/2004a_JJ.pdf#page=57
- Mulholland, T. (3 de Abril de 2017). *acessibilidade unb*. Acesso em 13 de Junho de 2019, disponível em http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=704
- Munster, M. d., & Almeida, J. J. (2005). *Atividade Física e Deficiência Visual*. São Paulo .

- Nikolic, T. (1986). *Teaching a foreign language to visually impaired children in school*.
- Pereira, F. P., & Nascimento, E. T. (2012). Japonês nas Escolas Públicas do Distrito Federal. In: *Brasil e Japão: Pós-modernidade e novas perspectivas*. Curitiba.
- Sena, P. (2014). *A História do PNE e os Desafios da Nova Lei*.
- Social, I. (10 de Abril de 2018). *Soluções de impacto - Braille Neue*. Acesso em 2 de Abril de 2019, disponível em Inova Social: <http://inovasocial.com.br/solucoes-de-impacto/braille-neue/>
- Stewart, J. (3 de Abril de 2018). *Braille Neue Typeface Kosuke Takahashi*. Acesso em 9 de Abril de 2019, disponível em My Modern Met: <https://mymodernmet.com/braille-neue-typeface-kosuke-takahashi/>
- Takahashi, K. (s.d.). Acesso em 18 de Junho de 2019, disponível em Braille Neue: <http://brailleneue.com/>
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais; A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas S.A.

Apêndice

1. Entrevista Oral – Transcrição das perguntas

- 1) Como foi o diagnóstico?
- 2) E quanto ao olho direito? Você consegue enxergar normalmente?
- 3) Essa visão reduzida no olho direito tem algum prognóstico de ser progressivo?
- 4) Você conhece o PPNE?
- 5) Já fez uso de alguma assistência com eles?
- 6) Com relação ao dia a dia acadêmico, quais são as coisas que mais te atrapalham? (no contexto da DV)
- 7) Então a projeção em slides, e a utilização do quadro branco funcionam melhor pra você?
- 8) Com relação ao quadro branco, existe alguma cor que causa dificuldade quanto à visualização?
- 9) E com relação ao curso de japonês, em específico? Como está sendo a sua experiência?
- 10) Com relação as 4 competências da língua. A compreensão oral, a oralidade, a leitura e a escrita. Tem alguma que você tem mais facilidade ou dificuldade?
- 11) Você destacou que é assim no japonês. Você já estudou outro idioma?
- 12) Nessas outras línguas a sua facilidade/dificuldade com relação as 4 competências da língua foram as mesmas do que no da língua japonesa?

Anexos:

Figura 1 - Braille Neue em avisos públicos fonte: <http://brailleneue.com/>



Figura 2 - Fonte do Braille Neue, disponível em: <http://brailleneue.com/>

⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠
⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠
⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠
⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠
⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

