



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA/NOTURNO

IGOR CICERO BATISTA BARBOSA

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NO
PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DOS ANOS INICIAIS**

FORTALEZA

2022

IGOR CICERO BATISTA BARBOSA

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NO
PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Maria José Barbosa

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B197a Barbosa, Igor Cicero Batista.
 A alfabetização de crianças com deficiência visual, no primeiro e segundo ano dos anos iniciais / Igor
 Cicero Batista Barbosa. – 2022.
 70 f. : il.

 Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
 Curso de Pedagogia
 , Fortaleza, 2022.

 Orientação: Profa. Dra. Maria José Barbosa.

 1. Alfabetização. 2. Deficiência Visual. 3. Inclusão. 4. Pandemia. I. Título.

CDD 370

IGOR CICERO BATISTA BARBOSA

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NO
PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Barbosa

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria José Barbosa (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Camilla Rocha da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, fé e confiança.

Sou grato à minha esposa, Patrícia, que acreditou em mim desde o início, sendo parte importante para o meu processo de graduação. Ela me incentivou, me amparou e me amou com seu apoio e companheirismo.

Gratidão por minha filha Amélie, que veio ao mundo durante minha graduação e me deu uma razão maior para poder continuar em busca dos meus sonhos.

À minha mãe, aos meus irmãos, que estiveram ao meu lado, compartilhando da mesma alegria e satisfação por cada nova conquista. Minha sogra e sogro e cunhados também foram importantes para o incentivo. Destaco a minha cunhada Jacinta, que também se formou pedagoga e, em diversos momentos, foi o norte sobre o curso.

A todos que estiveram comigo presente durante o meu antigo trabalho no CREAECE, desempenhando o ofício de transcritor Braille, que em parte foi peça decisiva para a escolha deste tema.

Agradeço também às professoras do local da pesquisa; à coordenadora; à guia; à secretária e à diretora, que contribuíram de forma decisiva para a formulação e desenvolvimento do meu TCC. Devo muito a elas pelo apoio, todas as informações e orientações que precisei para a pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que estiveram comigo durante a minha passagem na Universidade Federal do Ceará (UFC), do curso de Pedagogia Noturno. Em especial, quero agradecer à minha orientadora Maria José Barbosa, que com seu vasto conhecimento em educação, além de ser uma pessoa especial e de luz, foi muito solícita e apoiadora na orientação do meu trabalho.

Agradeço à coordenadora do curso de Pedagogia Noturno Jakeline Alencar Andrade, por seu apoio e pelo trabalho no Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência (PAIP), onde no qual fui bolsista e fui agraciado com muito conhecimento e aprendizagem.

RESUMO

O trabalho em pauta investiga como as crianças com deficiência visual são alfabetizadas, a partir do estudo de caso que será apresentado no decorrer deste texto. Como ação libertadora, este ensino possibilita a aquisição de referenciais, que favorecem a comunicação, a inserção na sociedade e a aquisição do conhecimento. O objetivo geral do presente trabalho é investigar como funciona o processo de alfabetização de crianças cegas e de baixa visão. Esta pesquisa busca meios de colocar em evidência aqueles que não possuem uma forte atenção da sociedade e do mundo acadêmico, nas quais, foram poucos trabalhos realizados em referência a esta aprendizagem, direcionada a aqueles que pouco ou nada enxergam, com suas particularidades. Todo o desenvolvimento do estudo foi feito a partir dos referenciais teóricos relacionados ao tema da alfabetização, da deficiência visual como os autores Soares (2003), Ferreira e Teberosky (2011), Base Nacional Curricular Comum (2017), Paulo Freire (2011), Brito e Veitzman (2000), Birch, (1993) apud Viginheski et al, (2014), Garcia (2014), Mosquera (2010), Monteiro (2007), e de documentos oficiais, a saber: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Normas Técnicas do Braille (2002), Ministério da Educação (2000) e as Resoluções do Governo do Estado do Ceará (2020 e 2021). Além de vivenciar todo o aparato relacionado à parte teórica, o trabalho foi desenvolvido com a coleta de informações através de observações, questionários para as professoras do primeiro e segundo ano, além de contar com entrevistas informais destas e a observação presencial, com a prática de uma atividade alfabética. O local da pesquisa é uma instituição filantrópica, referenciado na educação de estudantes com a deficiência visual. A instituição, sediada em Fortaleza-CE, atende de forma regular todas as crianças, com turmas mistas, contribuindo com a inclusão. Após a análise dos dados, os resultados apontaram que a construção da alfabetização ocorre da mesma forma tanto para aqueles de baixa visão e cegos, como ocorre com aqueles que enxergam. Dentre os deficientes visuais, alguns possuem um ritmo mais avançado de aprendizagem que os outros, destacando que cada um possui suas particularidades, sendo eles influenciados por diversos fatores. A pandemia da COVID-19 influenciou bastante no desempenho de algumas delas e também, na investigação propiciada a este trabalho acadêmico.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência Visual. Inclusão. Pandemia.

ABSTRACT

The work in question investigates how children with visual impairments are literate, based on the case study that will be presented during this text. As a liberating action, this teaching enables the acquisition of references, which favor communication, insertion in society, and the acquisition of knowledge. The general objective of the present work is to demonstrate how the literacy process of blind and low vision children works. This research seeks ways to highlight those who do not have strong attention from society and the academic world, in which there were few works carried out about this learning, aimed at those who see little or nothing, with their particularities. The entire development of the study was based on theoretical references related to the topic of literacy, visual impairment, and official documents, such as the authors Soares (2003), Ferreiro and Teberosky (2011), National Common Curriculum Base (2017), Paulo Freire (2011), Brito and Veitzman (2000), Birch, (1993) apud Viginheski et al, (2014), Garcia (2014), Mosquera (2010), Monteiro (2007), National Policy on Special Education from an Education Perspective Inclusive (2008), Technical Norms of Braille (2002) and the Government of the State of Ceará (2020 and 2021). In addition to experiencing all the apparatus related to the theoretical part, the work was developed with the collection of information through observations, questionnaires for the teachers of the first and second year, in addition to having informal interviews with them and the face-to-face observation, with the practice an alphabetic activity. The research place is a philanthropic institution, referenced in the education of students with visual impairment. The institution, based in Fortaleza-CE, regularly serves all children, of mixed classes, contributing to inclusion. After analyzing the data, the results showed that the construction of literacy occurs in the same way for those with low vision and blind people, as it does for the sighted. Among the visually impaired, some have a more advanced pace of learning than others, emphasizing that each one has its particularities, which are influenced by several factors. The COVID-19 pandemic greatly influenced the performance of some of them and also the research provided for this academic work.

Keywords: Literacy. Visual Impairment. Inclusion. Pandemic.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A ALFABETIZAÇÃO E OS SEUS PROCESSOS.....	12
2.1 As fases da alfabetização e suas características	14
3. A DEFICIÊNCIA VISUAL: AS PROPRIEDADES DE QUEM VÊEM POUCO OU NADA.....	21
3.1 A deficiência visual e suas causas	22
3.2 O apoio ao cego e a baixa visão: os meios de acessibilidade	24
3.3 A Legislação direcionada ao Braille.....	27
3.4 Os Desafios da escolarização dos Deficientes Visuais durante o período de isolamento social obrigatório	28
4. O ESTUDO DE CASO: A VISÃO POR DENTRO DA PESQUISA EM CAMPO	35
4.1. Metodologia empregada na pesquisa	36
4.2 Os desafios para o desenvolvimento da observação	37
4.3 Caracterizando as crianças pesquisadas.....	40
4.4 Perfis das professoras pesquisadas.....	43
5. MERGULHANDO NO UNIVERSO PESQUISADO: AS CRIANÇAS NA SALA DE AULA, A PRÁTICA DA ATIVIDADE ALFABÉTICA E AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS.....	45
5.1 As observações nos variados espaços da instituição	45
5.2 A atividade alfabética: as coletas e análises da ação de leitura e escrita	46
5.3 A percepção das educadoras: os relatos sobre alfabetização e a deficiência visual	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
APÊNDICE 1–QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO REALIZADO COM A PROFESSORA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA:.....	63
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO REALIZADO COM A PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	66
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	69

1. INTRODUÇÃO

O cerne desta pesquisa concentra-se na visão sobre como decorre a alfabetização de crianças deficientes visuais: aquelas que possuem baixa visão ou que são cegas. O referido trabalho fora pensado, planejado e executado após anos de influência decorrente do trabalho praticado por mim no que tange a transcrição de materiais escritos em Braille. Durante as vivências que tive após cinco anos trabalhando com estes materiais, comecei todo o interesse pela educação, que resultou na minha entrada no mundo acadêmico, após conseguir ser aprovado no vestibular.

A minha disposição aumentou ao longo dos anos, quando finalmente pus em prática o exercício da pesquisa, quando pude ter o contato com crianças cegas e de baixa visão, nos seus exercícios de se alfabetizar, pois, se antes trabalhava e não tinha o contato com elas, imaginando um pouco como elas aprendiam a ler e escrever, o acesso ao mundo dos pesquisadores, educadores, docentes e discentes, possibilitou que eu aprendesse a entender como funciona este processo tão importante da vida do ser humano: o de se comunicar, da leitura e da escrita, da socialização; da inclusão e da aprendizagem. Mesmo assim, ficava a questão: como uma criança que não enxerga ou vê pouco consegue se alfabetizar?

Tendo em vista o quanto o Brasil ainda enfrenta as consequências do analfabetismo, onde eu pude verificar no meu atual trabalho, como ainda existem pessoas analfabetas e semialfabetizadas, observando e tendo contatos com pessoas vindas de todo o estado do Ceará, é bastante preocupante que ainda existam muitas crianças, em especial aquelas que pouco enxergam ou sequer veem, ainda em estágios atrasados e subnormais de acordo com a idade e ano que estão estudando. Portanto, foi preciso observar não só como funciona a construção da aquisição da escrita e da leitura por parte delas, como também, a observação de suas particularidades, tendo em vista que elas veem pouco ou nada as letras, utilizando apenas do sentido do tato e da audição para buscar um referencial de aprendizagem.

É, portanto, um exercício de descoberta para a criança não apenas o aprender a ler e escrever, mas sentir aquilo que está em sua volta, pois se sua visão é pouca ou nula, ela precisará, a partir da família, do corpo escolar, da sociedade, um amparo que a possibilite ingressar à vida social, ao conhecimento. Ou seja, além de contar com o apoio da família, tem que ter a sua disposição, educadores com boa formação, que possam lhe ensinar e propiciar um ambiente adequado de aprendizagem. Que a escola

possua uma boa estrutura, além de também possui uma boa acessibilidade, seja em termos de estrutura, pedagógico, social.

Além de a pesquisa ter que observar como funciona a estrutura de alfabetização destas crianças, é importante salientar que todo o desempenho da aprendizagem, nestes últimos tempos, teve a interferência de um novo desafio: a pandemia da COVID-19, que influenciou a vida de estudantes, famílias, escolas e sociedade.

Diante do que foi exposto, o presente trabalho tem como o seu objetivo geral analisar como funciona o processo de alfabetização de crianças cegas e de baixa visão. Dentro da natureza de toda a pesquisa, os objetivos específicos da monografia foram: investigar como as crianças cegas e de visão subnormal aprendem a ler e escrever; Descrever os aspectos conceituais e fundamentais da alfabetização e da deficiência visual; Relatar os desafios da escolarização dos deficientes visuais durante o período de isolamento social.

A fundamentação teórica para análise dos dados da pesquisa e composição da parte teórica se respaldou em referências bibliográficas, com os seguintes autores: Birch, (1993), Brito e Veitzman (2000), as Normas Técnicas do Braille (2002), Soares (2003), Monteiro (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Mosquera (2010), Ferreira e Teberosky (2011), Paulo Freire (2011), apud Viginheski et al, (2014), Garcia (2014), Base Nacional Curricular Comum (2017), o Governo do Estado do Ceará (2020 e 2021) e a UNICEF (2022). Além do respaldo de referenciais bibliográficos, o trabalho foi construído também com referências audiovisuais, tendo por base as seguintes fontes de pesquisa: TV CPP (2014), Rede de Aprendizagem (2021), Nova Escola (2017), Instituto Sentidos (2021), Farago (2021), Diário do Nordeste (2020) e IDAV (2022).

A metodologia de viés qualitativo desenvolveu-se em uma pesquisa exploratória, baseada em estudo de caso. Para tanto, foram utilizados as técnicas de observação nos diversos espaços da escola, aplicação de questionários e entrevistas informais para ampliar os dados coletados no questionário com duas professoras, do primeiro e segundo ano.

A impossibilidade durante um bom tempo das aulas presenciais, forçando a introdução do ensino remoto emergencial, movimentou um período de adaptação para uma nova realidade, que nem todos poderiam estar incluídos. As suas consequências poderão ser sentidas futuramente, mas ao fazer este Trabalho de Conclusão do Curso, neste curto período de retorno presencial das aulas, percebi o quanto que, para alguns, o

caminho a ser seguido para conseguir se alfabetizar ainda levará tempo, devido às particularidades de cada um.

É importante salientar o grande trabalho feito em prol da alfabetização, como as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (2011), além da também pesquisadora Soares (2003), que, a partir das pesquisas, contribuíram no entendimento, na aprendizagem e esclarecimentos sobre como se desenvolvem os processos que envolvem a aquisição da escrita e da leitura. Todas as evoluções globais de aprendizagem, referidos pelas autoras, ajudaram a construir meu TCC. Os seus estudos publicados deram a esta pesquisa bases suficientes para conduzir o entendimento sobre as observações, coletas e o devido estudo de caso desta pesquisa. E como é importante entender como a leitura e a escrita são adquiridas pelo país, sobretudo em Fortaleza, no Ceará, trabalhando com os referenciais e a pesquisa em campo, pude moldar um trabalho que buscará enriquecer os entendimentos sobre esta aprendizagem para as crianças cegas e de baixa visão, que, infelizmente, ainda são pouco abordados em estudos acadêmicos.

O trabalho foi dividido nos seguintes capítulos: esta introdução, seguida dos capítulos 2, 3, 4, 5 e as considerações finais. O capítulo 2 trata sobre a alfabetização em si, sobre como ele se processa, suas fases, de acordo com as referidas pesquisadoras, dentro desta área. No capítulo 3 mergulha-se sobre a deficiência visual e suas causas e consequência; a acessibilidade e instrumentos de apoio para quem enxerga pouco ou nada e a legislação direcionada ao Braille. No capítulo 4, será debatida a influência que o meio interferiu no processo de aquisição da leitura e escrita e do próprio desenvolvimento da pesquisa, destacando os efeitos que a pandemia da COVID-19 causou no ensino. No capítulo 5, o estudo de caso é detalhado, com as observações sobre os mais variados espaços da instituição, bem como da atividade alfabética feita e suas ações por parte de cada criança analisada, além de discorrer sobre as percepções das professoras a respeito da alfabetização e da deficiência visual. Por fim, o trabalho se encerra com as considerações finais, trazendo as conclusões sobre todo o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados.

2. A ALFABETIZAÇÃO E OS SEUS PROCESSOS

Um dos aspectos essenciais da educação diz respeito sobre como serão alfabetizadas as crianças. Mas afinal, o que é alfabetização? Segundo Magda Soares, esta aprendizagem consiste na aquisição do alfabeto, do código escrito, das habilidades de ler e escrever (SOARES, 2003). É a transformação libertadora, que possibilita a criança de entender e aprender sobre o mundo que a rodeia.

Mas essa ação libertadora vai depender de como as escolas trabalham de forma certa este ensino para os pequeninos. Um dos maiores entraves em relação à alfabetização diz respeito a sua utilização como método. Seja de forma sintética, quando as partes são valorizadas para o todo, ou analítico, quando o todo é valorizado em direção às partes, sua utilização foi bastante criticada, por ignorar as especificidades de cada criança, seja o seu lado cultural, seja o social. Durante muitos anos, foram utilizadas as cartilhas, que, enraizadas da pedagogia tradicional, faziam dos ditados, repetições a esfera de alfabetizar as crianças, transformando-as em “tabuleiros”, inclinando-as a serem meras receptoras. Esta situação é comentada por Ferreiro, na qual ela declara que

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). (FERREIRO, 2011, p.41).

Sobre o fracasso na alfabetização na América Latina e o porquê do interesse em pesquisar sobre as crianças em escola públicas destes países que pertençam a este continente, Ferreiro complementa:

Não estou interessada, aqui, na metodologia como tal e, sim, na distinção necessária entre o que é ensinado e o que se aprende, e esta distinção aplica-se a qualquer metodologia, embora seja mais fácil demonstrá-la no caso de um ensino de tipo mais tradicional. Além disso, dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem rodeadas por materiais escritos e de serem usuários: crianças de pais analfabetos e semi-alfabetizados, crianças que

tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de freqüentar uma instituição pré-escolar. (FERREIRO,2011, p.70).

Durante as pesquisas feitas por Ferreiro e Teberosky para o livro Reflexões sobre a Alfabetização (2011), as pesquisadoras deixaram claro sobre o porquê do fracasso destes ensinamentos na América Latina: as diferenças sociais, culturais, na qual muitas crianças cresceram sem ter familiares letrados; a má formação de muitos professores, que utilizavam de métodos de ensinar que pouco se importavam com a criança, seu meio e sua relação com o objeto e a pouca oferta de materiais escritos ao alcance da criança, seja na escola ou fora dela.

E por que é tão fundamental que haja uma atenção clara ao que a criança pensa, na qual ela vive? Porque a criança vai construir, a partir das contradições que ela irá encontrar ao se questionar o porquê que, determinadas práticas da escrita não correspondem às hipóteses já estruturadas. Além disso, a vivência social terá um papel de destaque no que se refere às aquisições da língua.

Ferreiro (2011) deixa explícito que a criança não é uma tabula rasa. Este ser é mais do que ter olhos para ler, mãos para escrever. Existe ali uma consciência que por si própria constrói suas hipóteses sobre as construções de comunicação e nesse caso em específico, a de ler e escrever.

Portanto, mesmo antes de a criança ingressar nos anos iniciais, ela poderá já ir construindo as suas relações com o mundo de transição da pré-escola, na qual esta poderá ter os seus primeiros contatos com a escrita; em casa, com as leituras feitas pelos familiares; em cartazes, textos em embalagens, dentre outros textos que podem ser encontrados de forma corriqueira.

A criança vai construindo suas hipóteses e, diferente de um adulto alfabetizado, que já possui em mente como se organizam as letras, sílabas, palavras e orações, a criança vai, a parte da base interna dela, construir e desconstruir as formas de cada palavra, a cada informação, conteúdo que ela tenha alcance.

Dentro desse período em que a criança vai tendo o contato com o mundo escrito, ela irá criar as suas hipóteses, aprendendo os conceitos, na qual a pequenina vai elaborar ideias pessoais sobre o que é ler e escrever. Por isso que é tão importante que, quanto mais for qualificado for o meio que esta criança vive, com o acesso a leituras provenientes de familiares ao redor, ela terá um alcance maior aos significados da leitura e da escrita, estas sendo como meios representativos.

E por que eles são considerados representativos e não apenas meros códigos?

Segundo Ferreiro

Ao concebemos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. (FERREIRO, 2011, p.18).

Portanto, diante destas palavras, Ferreiro (2011) explica que ao reduzir a representação, com o seu significado e seu significante a meros códigos transcritos, a criança irá recebê-la de forma mecânica, ignorando as transformações que todas essas representações causam nela, seja para ela aprender sobre o seu significado, seja para que seja respeitado o ritmo desta, que por muitas vezes, a partir de alguns educadores, a induziam ao ditado, as cartilhas, que a própria pesquisadora criticava, pois faziam para as pequeninas copiarem, decorarem as grafias e fonemas do que aprenderem.

Em decorrência disso, Ferreiro salienta que

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011, p.19).

Portanto, é necessário que a noção de se alfabetizar tenha como o caminho a apropriação da representação, permitindo que a criança saiba entender as palavras não apenas como meros códigos.

2.1 As fases da alfabetização e suas características

A criança tem o seu ritmo, sua inteligência, seu pensamento. E esta tendo o seu contato com o mundo conceitual, ela irá formular as hipóteses que assim, fará com que

ela passe a entender que, existem as figuras icônicas, não icônicas; que a escrita e a leitura se dará em uma direção, no caso, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Nesse processo de entendimento, ela vai fazer a sua parte e assim, esta irá construir a sua forma de ler e escrever. Mas antes de alcançar a fase plena de alfabetização, a aprendiz, por meio de questionamentos, irá passar por toda a sua estruturação até que ela seja uma leitora e escritora. Mas antes disso, por volta da fase da pré-escola, ela aos poucos se expressará, pondo em prática a construção humana da linguagem.

E na fase da pré-escola a criança vai brincando, desenhando, adquirindo e expondo os signos sociais e suas ideias sobre o que ela encontra de conceitual em cada objeto. Assim, através dos desenhos, ela vai fazendo nos seus traços, garatujas, as primeiras formas escritas de se comunicar. Ferreiro compreende que, nesse período, a ela irá praticar também a sua comunicação. Assim, segundo a pesquisadora a respeito da garatuja, ela explica que:

Até há poucos anos as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrever e não como escrita real. Na melhor das hipóteses, era considerada como atividade puramente gráfica, relevante para a verdadeira escrita apenas na medida em que conduzia a um crescente controle dos instrumentos e espaços gráficos. Não se suponha que a execução de tais garatujas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva. Essas estranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso. (FERREIRO, 2011, p.67).

Nesse período, a criança não faz distinção entre os desenhos, os traços, sejam de forma de algumas letras e números, ou seja, esta vai trazendo em suas ideias no papel as expressões icônicas, representadas em figuras, e a não icônicas, sejam em letras e números. Nesse período, a pequenina está chegando à primeira fase da alfabetização: o pré-silábico.

Segundo Ferreiro (2011), as fases que englobam a alfabetização correspondem a: fase pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e a alfabético. No período pré-silábico, a criança ainda possui os contatos com os desenhos, mas aos poucos ela irá entender que, desenho, figura, letras e números são diferentes.

No transcorrer da primeira infância, a criança, imbuída de elementos gráficos, sejam icônicos e não icônicos, começa a escrever e ler dentro das suas hipóteses, que é importante que o educador saiba mediar e fazer com que ela avance, de forma progressiva, na sua aquisição de grafemas e fonemas, para que ela consiga, por todo o processo de alfabetização, a construção da sua representação da língua escrita de forma plena, livre da mecanização e completada na compreensão.

Sobre essa parte das primeiras escritas infantis, Ferreiro explica que

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção. (FERREIRO, 2011, p.21).

Infelizmente, muitas crianças que estejam sendo ensinadas numa perspectiva tradicional acabam por serem ignoradas quando se refere aos aspectos construtivos.

No período pré-silábico, esta começará a diferenciar os símbolos icônicos e os não icônicos. Dentro desse período, ela escreve em garatujas, expressando sua comunicação em relação ao que ela vê ao redor. Na fase pré-silábica, ela escreve da seguinte forma:

- a) A criança escreve sem se ater ao som da palavra;
- b) Ela escreve as palavras de acordo com o tamanho do objeto da escrita. Ao escrever uma palavra grande, como elefante, por exemplo, a criança associa que o elefante, por ser grande, terá que ter mais grafemas. A criança, portanto, está na fase do realismo nominal, período na qual, ela associa o tamanho e extensão referente ao objeto analisado;
- c) Ela copia letras já vistas em outras ocasiões, feitas pelos adultos, escrevendo as letras de forma cursiva, ou seja, imitando a forma que o adulto escreve, mas a seu grafema não será reconhecida pela criança, cumprindo a operação mental de fazer símbolos gráficos da pseudo-letra, criando o traçado influenciado pelas observações do mundo ao redor que ela observou;
- d) A leitura é feita de forma global, com a criança deslizando o dedo sobre a palavra que ela está indicando, onde cada letra vale pelo todo.

- e) A criança procura escrever com um mínimo de letras, cerca de três a quatro, na qual esta irá variar a pluralidade das letras dentro da palavra escrita. Ela não repete as letras dentro da palavra em sequência e procura fazer as palavras diferentes entre as escritas das palavras. Por exemplo, ela, ao escrever a palavra armário (aeolemd) escreve diferentemente da palavra coelho (asuvtole). Ou seja, a criança não conseguirá escrever menos do que três letras e não repetirá estas dentro das palavras. Não haverá sequência como aaa ou ooo. O que se relaciona sobre a quantidade mínima de letras para determinada palavra chama-se intrafigural. A configuração que se dá a chamada parte interfigural se preocupa com a variedade de letras nas sequências das palavras.

Sobre as relações que existem entre a fase intrafigural e a interfigural, Ferreiro (2011) diz

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). (FERREIRO, 2011, p.23).

Portanto, nesse período, a aprendiz além de estar imbuída em separar as letras dos números, dos desenhos de letras e números, ela também terá feito, de forma quantitativa e qualitativa, as construções das escritas em palavras a partir de suas hipóteses, construídas em diferenciações, variações das escritas, não repetições entre letras iguais dentro destas e a constituição do chamado realismo nominal, na qual o alfabetizando faz a relação entre o tamanho do objeto ao tamanho de sua palavra. Por isso é importante que o professor consiga dar o prosseguimento para as fases posteriores, buscando fazer a criança refletir, por exemplo, que não necessariamente pelo tamanho do objeto ser grande, como o elefante, isto esteja atrelado à quantidade de letras que terão na escrita do seu nome. Ela ao entender que formiga, mesmo sendo um ser pequeno, tem um nome grafado com muitas letras. Ação que fará com que ela desconstrua aquilo já estabelecido e que a faça avançar no seu processo de alfabetização.

No momento em que a pequenina começa a entender que existe relação entre os sons e as letras, ou seja, que cada letra em conjunto com outra formam sons, a correspondência entre a fala e as sílabas, o alfabetizando então, chegará à fase silábica, na qual o sujeito da construção da alfabetização aqui terá a noção de que, uma sílaba equivalerá um som e irá representá-lo por uma letra. Como bem disse Ferreiro, explicando sobre essa etapa “A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas) (FERREIRO, 2011).

Portanto, nesta fase, a criança encaminha o entendimento que a sílaba pode ser formada por mais de uma letra e que ela terá o seu sentido silábico, desconstruindo nela a ideia de que com somente uma letra seria representada a sílaba.

A pequenina entende que deva existir um mínimo para ser considerado como possível de ser lido, como em relação, por exemplo, as palavras monossílabas, na qual a criança não colocará apenas uma letra, porque existe para ela uma quantidade mínima de letras, cerca de três, quatro, para que a palavra seja interpretável.

Toda essa dinâmica marca conflitos nesta fase pueril, que poderá começar a entender que as letras possuem valores sonoros, o que correlaciona com o eixo qualitativo; além dela também ter a possibilidade de entender que a sílaba não pode ser considerada “como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores” (FERREIRO, 2011) a criança progressivamente entenderá que se pode repetir a mesma letra dentro da palavra e que a sílaba não deverá ser adequada para apenas uma letra. Nesse momento, quando ocorre essa ruptura, ela chega à fase do chamado silábico-alfabético.

Portanto, a criança será favorecida a evoluir e então, poderá associar letras repetidamente. Exemplificando, com a palavra batata, ela poderia ter dificuldades de ler “aaa” e então, ela entenderia que é preciso associar mais letras com aquela vogal que se repete. Além disso, se antes havia o conflito de que escrever um monossílabo teria que ter obrigatoriamente mais de uma letra, ela entenderá que aquela letra isolada irá se juntar com outra para que possa ser escrita e falada, como por exemplo, a palavra ovo, na qual ela escreveria a letra o, mas no seu entendimento, esta forma de escrita seria inexistente. Ao associar o “o” com mais letras que façam sentido na fala, esta começará a entender que se pode formar a sílaba com a vogal e a consoante.

Quando esta for escrever as palavras, ela poderá associar ainda uma sílaba com a letra.

À medida que a aprendiz vai compreendendo essa relação entre escrita e fala, os fonemas e grafemas vão começando a construir uma relação mais estável, convencional, na qual a criança escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, já avançando e superando a fase anterior. Progressivamente, ela chega à fase silábico-alfabético, na qual, as relações convencionais da alfabetização começam a ficar mais pavimentadas. Nessa fase, esta escreve uma sílaba representando a fala, com as uniões entre as letras, abandonando em parte a crença de que para cada letra, uma sílaba. O aprendiz passa a escrever as sílabas de forma ordenada, mesmo que ainda existam resquícios do período anterior.

Para se entender o que ocorre nessa fase, senão vejamos esse exemplo: a criança escreve a palavra CAVALO. Na sua constituição, ela escreveu dessa forma: CAVAl. Ou seja, percebe-se que ela ainda escreve uma letra para representar uma sílaba. Mas será observado que já existem duas sílabas formadas de forma convencional, com ela tendo superado a fase de rejeição dos períodos intrafigural e interfigural, além de escrever de forma natural e ler que ocorrem as uniões entre as letras para representar uma fala. Este progresso é de extrema importância, pois assim esta terá superado os obstáculos decorrentes da falta do entendimento da construção das palavras, para que se possa chegar à fase de poder ler e escrever.

Encaminhada à fase alfabética, a criança já terá superado a ideia da sílaba representada por uma letra e escreverá de forma convencional. Mas é importante entender que ela ainda não estará plena como escritora e leitora, pois muitas delas ainda escrevem as palavras que possuam semelhança fonética, como por exemplo, casa, na qual ela poderá escrever com o z no lugar do s; cortar palavras, como folha, ignorando a letra h, dentre outras situações nas quais aquela ainda precisará construir mais meios de entender a parte ortográfica.

Por isso é importante que as crianças possam ter o seu espaço de aprendizagem respeitado. Quando os professores, familiares estimulam o pequenino à visualização de textos; a leitura de histórias em voz alta; ao incentivo da escrita de bilhetes, elas vão obtendo a proximidade com a escrita e a fala, além de possibilitar que se fortaleçam, desde a pré-escola, as trocas sociais de comunicação, favorecendo o letramento. Por isso que é tão importante que ela entenda que a prática da escrita e da leitura seja estimulada desde cedo, favorecendo a aprendizagem de forma plena na transformação do ser humano que se comunica e se sociabiliza.

Para Freire (1985), o processo de ler e escrever são imbuídos dentro de uma construção política, cujo propósito é que se conquiste e seja garantido o direito a cada ser que está sendo educado de possuir sua própria verbalização, pois, segundo o educador, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, p. 14).

No capítulo seguinte iremos refletir sobre a deficiência visual para ao final fazer a relação com a temática alfabética.

3. A DEFICIÊNCIA VISUAL: AS PROPRIEDADES DE QUEM VÊM POUCO OU NADA

A busca pelo entendimento de como se alfabetizam as crianças foi se fortalecendo com uma nobre curiosidade, durante os anos que trabalhei como transcritor Braille num centro destinado ao acolhimento e ensino de pessoas com deficiências: como uma pequenina cega ou mesmo aquela com baixa visão se alfabetizam? Para o alfabetizando que se utiliza de forma global os seus sentidos para se comunicar, interagir com o meio, no momento que esta não possui um sentido, podem custar o prejuízo na aprendizagem. Mas ao longo dos anos, entendi que aquelas que possuem deficiência visual constroem o conhecimento da escrita, aprendendo a ler e a escrever. O que faz a diferença é a participação nas práticas sociais, com a abertura de oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita de acordo com suas especificidades. Não se pode ignorar aquele ser de poder buscar o conhecimento e existe meios que o possibilitam de saber o mundo que o rodeia. Mas infelizmente, durante muito tempo, muitas crianças que nasceram ou adquiriram alguma deficiência visual foram abandonadas ou mortas, por não se enquadrarem como seres ditos normais.

Nos períodos antigos, como em Esparta, os pais levavam os seus filhos para serem avaliados e se, caso algum tivesse algo considerado como uma anomalia poderia ser jogada em penhascos ou mesmo, abandonada. Em Roma no período anterior ao nascimento de Cristo, as crianças cegas eram consideradas como uma praga, sendo vistas com alguma maldição que fora jogada para aquela família, com os habitantes olhando-os com olhar de piedade, tal quais os leprosos.

Todo esse preconceito foi levado durante muito tempo e ainda persiste, o que resulta, infelizmente, numa visão deturpada sobre aquelas que possuem a deficiência visual, como se elas não fossem capazes de terem sua autonomia. Mas com o tempo, a ciência e a educação foram conseguindo entender como uma deficiente visual poderia ler e escrever textos e assim, poder ter a chance de se comunicar e estudar como uma vidente. Antes de entendermos como uma criança cega e de baixa visão consegue ler e escrever assim como as demais, é relevante entender o que causa a cegueira ou a baixa visão, e como foram pensados os meios que possibilitam que as deficientes visuais tivessem acesso à leitura e à escrita.

3.1 A deficiência visual e suas causas

Segundo o que consta no Ministério da Educação (MEC), a deficiência visual é declarada desta forma:

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão 'deficiência visual' se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. (BRASIL, 2000, pg.6).

Ainda segundo o que diz o órgão federal, tanto a cegueira como a visão subnormal, cada uma é classificada desta forma:

Chama-se visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. (BRASIL, 2000, pg. 6).

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais. (BRASIL, 2000, pg. 8).

Dentre as causas da cegueira e da visão subnormal, constam da seguinte forma:

As causas mais frequentes de cegueira e visão subnormal são: Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora; Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação; Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções; Atrofia óptica; Degenerações retinianas e alterações visuais corticais; A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares. (BRASIL, 2000, pg. 9).

É preciso ficar atento em relação às causas e aos sintomas. Este cuidado deverá ser redobrado quando se refere às crianças. Portanto, além do adulto em si ter que ter o

cuidado com a visão, atento a qualquer sinal de anomalia, os familiares precisam ficar atentos as atitudes dos pequeninos, pois eles muitas vezes não sabem explicar sobre alguma alteração na visão, principalmente, aquelas que estão no período de leitura, por volta dos cinco, seis anos.

Segundo Garcia (2014) pesquisador de Portugal, a cegueira congênita ocorre no período do nascimento até os primeiros doze meses de vida e a adquirida se manifesta após o primeiro ano de vida.

Uma observação a ser vista aqui diz respeito de como o fator econômico influencia na ocorrência da cegueira ou na baixa visão. Enquanto nos países pobres a deficiência visual ocorre em demasia por infecções, nos países ricos, as questões de hereditariedade são as causas mais frequentes quando se relacionam a perda parcial ou total da visão. Nos países ricos, a melhor qualidade de vida; acesso às informações e melhores serviços de saúde influenciam nessas diferenças em relação aos países pobres (BRITO E VEITZMAN, 2000).

Da mesma forma que isto ocorre em relação ao tratamento para os cegos e de baixa visão nesses países, a educação deste público também ocorre de forma desigual. Infelizmente, quanto menos o cego ou aquele de visão subnormal não ter um acompanhamento eficaz, seja com a família, que muitas vezes, rejeita que seu membro tenha que se adequar as adaptações direcionadas para os deficientes; seja a escola, que não possui equipamentos e estrutura adequada para a aprendizagem para este público, menos o deficiente terá a capacidade de crescer, de conseguir se comunicar, de se desenvolver. Uma criança cega ou de baixa visão que possua uma boa estrutura de saúde ao seu dispor, que auxilie no tratamento para evitar a cegueira ou mesmo de amparar a sua condição; de escolas, que possuam acessibilidade plena, tanto física quanto de materiais pedagógicos, além de contar com professores bem instruídos e preparados, terá as condições para que possa aprender crescer e viver como ser humano tal quais aquelas ditas normais. Além disso, é importante que se construa com ela o estabelecimento da inclusão, para que esta possa conviver com as demais, sem que ocorram sentimentos negativos ou de distanciamento, refletindo que elas são pessoas que também possuem o direito de viver em sociedade.

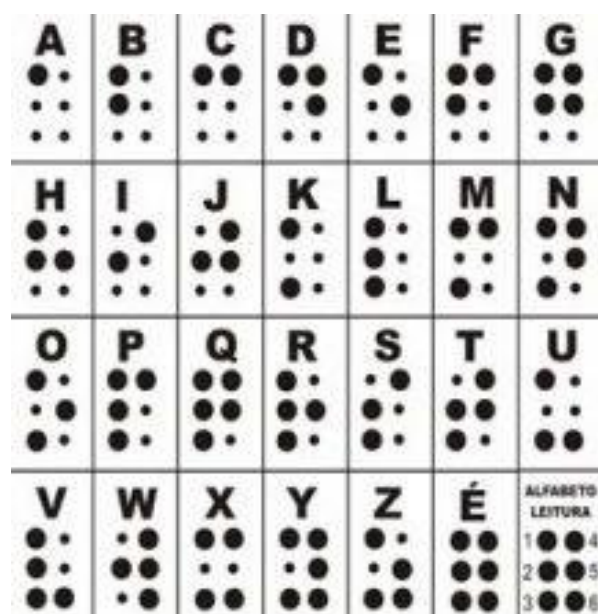
3.2 O apoio ao cego e a baixa visão: os meios de acessibilidade

Para que os cegos e muitos de baixa visão possam ter acesso aos conhecimentos, uma invenção extremamente importante foi criada para possibilitar a leitura e a escrita: a representação Braille. Originada a partir dos estudos e descobertas do francês Louis Braille, esse sistema foi criado para possibilitar a comunicação para os cegos e também, como um apoio aos de baixa visão.

Também chamado de código Braille, este conjunto foi criado a partir do anseio do Louis Braille para ajudar a outros cegos para que este pudesse ler os textos, livros, além é claro, de poder dar a eles a chance de escrever. Assim, no ano de 1825, Braille criou esse sistema que era composto por um arranjo de seis pontos, todos eles em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, dentro de um retângulo de seis milímetros de altura, por, em aproximado, três milímetros de largura. Esse sistema foi inspirado num código de comunicação desenvolvido por Charles Barbier. Por volta do ano de 1837, Louis Braille determinou e criou a estrutura básica voltada para o arranjo do Braille, que se mantém até os dias de hoje. No Brasil, o Braille foi inserido no ano de 1854. Assim, o atual sistema Braille, que possui os seus seis pontos em cada cela, combinados entre si, configura em 63 possibilidades, possibilitando que ele abranja o alfabeto e assim também, para outros usos, como para a matemática, possibilitando o acesso aos conhecimentos científicos (BIRCH, 1993 apud VIGINHESKI et al, 2014).

Assim, para que se possa fazer numa folha de papel, de preferência uma folha de relevo mais grosso, como o papel sulfite 120g, destinada ao Braille, a pessoa cega irá escrever, perfurando a folha se utilizando de um instrumento chamado de pulsão, colocando a folha em cima de um quadro, que irá segurar o papel, dentro de um instrumento chamado reglete. O deficiente visual assim irá perfurar os pontos para formar letras, perfurando-os da direita para esquerda, pois ao virar a folha, ele irá ler como o vidente, da esquerda para a direita.

O alfabeto adaptado para o Braille contém os pontos direcionados em cada cela, sendo que, cada ponto atende a um número: da esquerda, de cima para baixo, os pontos são numerados em um, dois, três quatro, cinco e seis. Quando vai escrever e ler uma letra, a cela atende as combinações entre os pontos, para assim, construir a sua letra em Braille. Por exemplo, quando se quer identificar a letra b, basta colocar em evidência os pontos um e quatro na cela. A seguir, temos o alfabeto Braille com as sua representação:



(Ilustração retirada da internet – Instituto do Deficiente Audiovisual de Votuporanga - IDAV – 2022)

Assim, cada cela lida representa uma letra. A união delas formará palavras, orações, textos. A pessoa com deficiência visual fará a leitura, com a ponta dos dedos, passando estes sobre as celas perfuradas, na qual ele terá a leitura.

Para auxiliar aqueles que possuem baixa visão, elas poderão escrever e ler com os seguintes objetos de apoio: lupas manuais, lupas de apoio e lupas de mão, sendo estes instrumentos recomendados para que as pessoas com baixa visão possam ampliar a visualização do texto para a leitura. Além das lupas, também existem os telescópios, que possuem um poder de ampliação maior que as lupas.

Além desses instrumentos de ampliação, é importante que os materiais sejam ampliados, obedecendo à escala de acordo com a visibilidade que a pessoa com baixa visão possua. Isto tudo tem que ser recomendado pelo oftalmologista, que irá orientar sobre a fonte a ser feita nos materiais de escrita. Existem aqueles que, por exemplo, conseguem ler com uma fonte aproximada de 20, ou mesmo 30, 40, 80, dentre vários tamanhos, além de ter que ajustar o material também a sua fonte, se precisa ser em negrito ou/ em caixa alta. Isto tudo dependerá do grau de baixa visibilidade daquele que irá ler os textos. Além dessa parte dos materiais ampliados, também existem outros recursos de apoio para aqueles com baixa visão como os lápis 5B ou 6B, nas quais

muitas crianças com baixa visão só conseguem ver o que escrevem com grafite escuro. Também existem as canetas de ponta porosa e pincel atômico preto ou azul escuro, que oferecem contraste em cadernos ou em folhas brancas.

Além desses objetos de apoio para escrever, a deficiente com baixa visão tem a seu dispor a pauta ampliada, ou seja, a pauta de cadernos adaptada para obedecer à visibilidade desta, com o espaço equivalente a duas linhas de caderno comum. Ela pode ser então produzida por computador para que seja impresso e duplicado sempre que for necessário.

Além dessa parte dos instrumentos, também tem que ter o devido cuidado com o posicionamento em que a criança ficará sentada, de estar atenta a posição em que o material de leitura e escrita ficará para o alcance dela, inclinando, aumentando a altura da folha, além de situar-la na posição em que ela irá ler e escrever o texto.

Além desses instrumentos de apoio, existem também os recursos de tecnologia assistiva que poderão auxiliar as pessoas cegas e de baixa visão. Especificamente em relação às crianças, os recursos direcionados para as cegas se relacionam aos programas de computador com síntese de voz, como o sistema *DOSVOX*, *O DELTATALK*, *NVDA*, *VIRTUAL VISION*, *JAWS*, *ORCA*, além de alguns programas que fazem a leitura de textos em áudio para o celular, como o *@VOICE*.

Além dos citados, servem como apoio aqueles com visão subnormal os programas de edição de texto, que ajudarão na leitura e na escrita, adaptando a fonte de acordo com a visibilidade da criança, sendo os programas *WORD* e *LibreOffice*, com a possibilidade de alterar o tamanho da fonte; aplicar ou não o negrito; escrever em caixa alta, dentre outras funcionalidades.

Defronte desses recursos empregados para ajudar ao leitor e escritor cego e de baixa visão, o que se pode fazer para a deficiente cega, em específico, para que ela possa aprender o Braille e poder fazer o uso pleno destes instrumentos de leitura e escrita? Os educadores poderão fazer o uso de materiais recicláveis, por exemplo, para ensinar sobre o alfabeto Braille. Temos como exemplo a utilização de caixas de ovos adaptados, que poderão se transformar em celas Braille, recortando a caixa para se fazer a cela Braille.

Também pode ser utilizado para ensinar às crianças cegas a utilização de tampas de garrafa *pet* dispostas em alguma superfície, transformando-o em uma cela Braille, favorecendo o toque e o tato para identificar os pontos e assim, encontrar a letra.

Por isso é importante que o educador saiba inserir materiais recicláveis para que o toque da pequenina cega possa sentir, sabendo situá-lo nas posições em que a cebra Braille é feita. Como a criança cega não enxerga, é importante que ele adapte os ensinamentos da alfabetização a ela. Bolas de gude, de plástico também são adaptáveis, quando alinhados a sua posição em algum instrumento que as caiba e que possibilite as trocas, trabalhando além da mobilidade, a aquisição da leitura e escrita em si, num passo inicial que é essencial que também seja trabalhado na pré-escola.

Para as crianças de baixa visão, é importante que elas possam ter o acesso a leitura apropriada, de acordo com o grau de baixa visibilidade que elas possuam. O acesso aos materiais ampliados é importante, pois além de favorecer o conhecimento e aprendizagem das letras, é um trabalho que favorece a inclusão. Da mesma forma, este trabalho inclusivo deve abranger aquelas que são cegas.

3.3 A Legislação direcionada ao Braille

É importante saber que, para que se possa adequar a escrita e a leitura correta do braille no Brasil, é de suma importância seguir os parâmetros e normas estabelecidas para a sua representação, de acordo com o que foi estabelecido pelas normas técnicas de produção Braille do Ministério da Educação do Brasil (MEC), na qual a última atualização consta do ano de 2018, a partir da Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Segundo o que consta na lei, e que é importante para aqueles que irão adaptar os materiais de tinta em Braille: “Manter fidelidade ao texto original, de modo que qualquer alteração gráfica não modifique o conteúdo da obra”. (BRASIL, 1988, p.19). Além disso, as normas garantem a exigência sobre como os materiais serão transcritos, como é mencionado a seguir:

Prever, com a possível margem de erro, o número de páginas em braille resultantes e, se necessário, dividir a obra em volumes, respeitando a quebra das unidades em que foi organizado o conteúdo. Em casos específicos, como textos para estudantes dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I é necessária a impressão em face única. (BRASIL, 1988, p.19).

Outro documento que veio para estabelecer a representação Braille foi a Portaria n° 2.678/02 do MEC, pela qual foram aprovadas as diretrizes e normas para o

uso, o ensino, a extensão, a produtividade e a difusão do Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto de utilização do grafismo Braille para a Língua Portuguesa, recomendando-o para o seu uso e prática em todo o território nacional brasileiro.

Ou seja, além de procurar respeitar o material original, evitando alterar a sua composição na transcrição, o material também terá uma devida adaptação coerente, especificamente sobre o que é proposto aqui, para as crianças dos dois primeiros anos dos anos iniciais, colocando em face única, para não atrapalhar no entendimento do alfabetizando, como bem deixa explícita a lei, ao direcionar-las durante este período.

3.4 Os Desafios da escolarização dos Deficientes Visuais durante o período de isolamento social obrigatório

Em face às dificuldades e soluções encontradas para as crianças que são deficientes visuais no cotidiano, dentro da educação especificamente, isto não é diferente. Em relação à alfabetização, no período que abrange os dois primeiros anos dos anos iniciais, segundo o que rege a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), existem todas as variáveis que podem aumentar ou diminuir o número de matrículas nestes dois anos dos anos iniciais.

Em face ao número de crianças que enxergam e que deixam de estudar, tendo em vista algumas de suas causas, como econômicas, sociais, os deficientes visuais não são diferentes em relação a isso, mas é preciso adicionar as questões de saúde e da própria estrutura, que em muitos casos, não é apropriada e adaptada para aqueles que pouco ou nada vêem. A questão do atendimento ainda é vista de forma desproporcional no país, nas quais existem escolas em que alguns professores não possuem formação devida para ensinar aquelas que possuem deficiência visual.

Dentro deste cenário, que por deveras é danoso a criança cega e com baixa visão, veio, durante a vigência da pesquisa, o surgimento da pandemia da COVID-19, que fez com que os países, dentre eles, o Brasil, fechassem as escolas. Durante os anos de 2020 e 2021, este último que está contando com os dados desta monografia, influenciou no direcionamento do ensino e mobilizou a toda sociedade, em especial, os diretores, professores, familiares e infantes que tiveram que se adequar a uma nova realidade, na qual, ao invés da presença em sala de aula, com demais colegas e os professores, o alfabetizando teve que aprender a ler e a escrever por meios virtuais de

ensino, utilizando-se quando possível, de celulares, computadores, televisores, dentre outros meios eletrônicos para poder ter o alcance das aulas remotas.

Alguns materiais didáticos eram distribuídos para estas crianças por meios virtuais, o que pode ter prejudicado muitas dessas famílias que não possuíam condições financeiras e tempo para poder dedicarem para o alfabetizando as condições plenas para a aprendizagem.

Durante a pesquisa deste trabalho, tive acesso ao número de matrículas de deficientes visuais, segundo dados fornecidos pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Os dados referentes são do período de 2018 a 2020, para as crianças que estavam matriculadas no primeiro e segundo ano. Estes números são referentes ao município de Fortaleza e ao estado do Ceará como um todo. Os dados a seguir são estes:

AN O	ETAPA	MATRICULA	
		FORTALEZA	CEARÁ
2018	1º Ano EF	25	102
2018	2º Ano EF	23	145
2019	1º Ano EF	11	79
2019	2º Ano EF	44	159
2020	1º Ano EF	26	94
2020	2º Ano EF	17	88

(SEDUC. Secretária de Educação do Estado do Ceará. Acessado em 23 nov. 2021.)

Como se pode perceber pelos números acima, no primeiro ano do Fundamental, os anos de 2018, 2019 e 2020, em Fortaleza, apresentaram variações, com uma queda no número de crianças matriculadas em 2019, com um pequeno aumento em 2020. Já para o estado, as variações também foram parecidas, tendo uma queda no número de matrículas em 2019 e um aumento em 2020.

No segundo ano, existem alguns dados relevantes. Em 2019, comparado a 2018, o número de matrículas em Fortaleza obteve um aumento. Por conseguinte, no ano de 2020 ocorreu uma considerável retração no número de matrículas das crianças com deficiência visual na capital. Em relação ao estado, ocorreu um aumento no número de matrículas em 2019, mas no ano seguinte, o número de matrículas apresentou uma redução considerável, tendo como causa a pandemia.

Com os dados alinhados, na soma de cada ano, chegamos a estes números totais das matrículas por ano de ensino, em cada ano letivo, no estado:

a) Primeiro ano:

- 2018: 102 crianças;
- 2019: 79 crianças;
- 2020: 94 crianças.

b) Segundo ano:

- 2018: 145 crianças;
- 2019: 159 crianças;
- 2020: 88 crianças.

Pelos dados, percebemos o quão o ano de 2020, em especial pela pandemia, atingiu as matrículas de crianças com deficiência visual no segundo ano, com uma retração considerável. Outro ponto a se observar é a retração que ocorreu no primeiro ano, de 2018 para 2019, com uma considerável queda no número de matrículas, na qual o ano de 2019 ainda não havia sofrido com os efeitos da pandemia da COVID-19. O baixo número de matrículas neste ano, no primeiro ano, pode ter influenciado que o número de matrículas não tivesse ultrapassado a casa de centena, como ocorrera até o segundo ano do Ensino Fundamental, em 2019.

Portanto, com os números de 2020 não tão evidentes, o que pode ter afetado que os números de matrículas tenham sido não tão expressivos em relação aos anos anteriores? A provável causa poderia ser o fato da pandemia de COVID-19 ter influenciado a evasão escolar. Levando em conta que muitas famílias não dispunham de condições financeiras para administrar o ensino virtual da criança com deficiência visual, ou mesmo a ausência, mesmo que involuntária, de apoio familiar, prejudicaram muitas delas, que não puderam ter o amparo pedagógico, psicológico, social, emocional e econômico de parentes que poderiam, pelo menos, dar-lhes o acesso a mídias sociais, instrumentos eletrônicos e até mesmo, o direcionamento de incentivo para que eles pudessem buscar o ensino.

Outra hipótese é a de que muitos dos pequeninos ao se utilizarem do tato para se guiar, tocar em materiais que poderiam estar contaminados, os pais temendo o contágio tenham afastado os menores das ações escolares, evitando que o alfabetizando tivesse tido contato com materiais escolares.

Além de tantas dificuldades, as crianças cegas e de baixa visão perdem bastante sem ter a companhia de colegas que enxergam. Com a aproximação destes, muitos pequeninos cegos e de baixa visão poderiam descobrir, obter os conhecimentos com o amparo daquelas que enxergam, além do apoio pedagógico dos professores, tanto do ensino regular como o de AEE, além também dos demais funcionários que os rodeiam. Infelizmente, o desempenho, inclusive relacionado à alfabetização, pode ter sido prejudicado nesse período de pandemia, que potencializaram muitas das dificuldades que as deficientes visuais já encontravam em seu cotidiano.

Um dado que precisa ser trazido para este trabalho diz respeito ao direcionamento que a BNCC faz em relação à alfabetização. Segundo o que consta no documento em relação à aquisição da leitura e a escrita, ele diz

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2019, p.59).

Esmiuçando sobre estas palavras referentes à BNCC, o ciclo de alfabetização será focado nos dois primeiros anos dos anos iniciais. Portanto, é essencial, segundo o que ampara a BNCC, que a criança alcance a aprendizagem alfabética plena ao fim deste período. Entretanto, com as consequências causadas pela pandemia da COVID-19, não seria necessário que ocorresse uma atualização dessas medidas? Ao longo do processo de coleta de dados e do estudo de caso feito presencialmente na instituição pesquisada, creio que poderiam ser feitas alterações quanto à concentração de resultados para aquisição plena da leitura e da escrita, nos dois primeiros anos para todas elas. É importante observar que existem demandas que não conseguirão se tornar plenamente escritores e leitores ao fim do segundo ano dos anos iniciais.

Para corroborar sobre as perdas em relação à aquisição da escrita e da leitura, durante o período pandêmico, um informe publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), em janeiro de 2022 expõe sobre as consequências do fechamento das escolas, que ocorreu em considerável período durante a pandemia, com a utilização de dados de dez estados brasileiros; além de ter o amparo de estudos da Seduc-SP, Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Datafolha. No informe, ela descreve que as perdas na leitura, para as crianças do segundo ano dos anos iniciais,

causaram a regressão em mais de uma década do ensino. Desta forma, a UNICEF declara que

Para além de São Paulo, em um grupo de estados brasileiros, a proporção de alunos da segunda série que estão fora do caminho para se tornarem leitores fluentes aumentou de 52% para 74%, apoiando a noção de que a crise de aprendizagem pré-pandêmica se agravou durante o fechamento de escolas. (UNICEF, 2022).

Dentro do estudo publicado, a UNICEF trouxe a tona os fatos que causaram as perdas da alfabetização das crianças, que, ao invés de estarem plenamente alfabetizadas ao findar do segundo ano, como bem é destacado na BNCC, ocorreram retrocessos para aquisição da escrita e da leitura, como pontua com mais detalhes o órgão mundial a seguir

O estudo mostrou que 74% dos alunos da segunda série são pré-leitores (ou seja, só podem ler um máximo de 9 palavras por minuto); esta proporção é muito maior do que em 2019, onde 52% dos alunos da segunda série foram classificados como pré-leitores. (UNICEF, 2022).

Portanto, antes mesmo de encerrar toda a pesquisa deste Trabalho de Conclusão do Curso, que já apontava os danos causados pelo distanciamento social, as conclusões que foram trazidas pelo órgão mundial, referência na atenção a crianças e adolescentes, corroboraram sobre as consequências da pandemia da COVID-19, em relação à educação, em especial, para os dois primeiros anos dos anos iniciais.

Antes de trazer os dados, relatos e as observações sobre a pesquisa em si, não seria importante que o documento da BNCC obtivesse uma atualização para o foco da alfabetização, partindo para os três primeiros anos ao invés de dois, levando-se em conta todo o período que a pandemia da COVID-19 atingiu de forma disruptiva a normalidade, impactando no ensino de diversas crianças, principalmente, aquelas cegas e de baixa visão? Será que não seria preciso buscar identificar aquelas que chegaram ao terceiro ano com a defasagem de leitura e escrita, em relação a estas que tiveram condições, sejam elas econômicas, sociais, para se alfabetizar? É preciso que se busquem soluções, com o amparo da lei, para que se busque a equidade e que impeça que ocorra uma desigualdade maior entre elas que veem e aquelas com deficiência visual.

Durante o ano de 2020 e boa parte do ano de 2021, muitas crianças do ensino público de Fortaleza foram atendidas pelo ensino remoto emergencial. Durante esse período, muitas delas tiveram contato apenas por mídias sociais, como o *Whatsapp* e o *Google Meet*.

Neste período, os professores tiveram que se adequar para poder atender a este público, procurando ou através de vídeos postados no *Whatsapp*; em aulas ao vivo pelo *Meet* ou mesmo pelo *Youtube* e no envio de aulas gravadas, nas mídias sociais.

Além de ter que lidar com toda a distância em relação ao mundo escolar presencial, a criança com deficiência visual, no seu período de descoberta da leitura e escrita, se deparou com as consequências que a pandemia trouxe como o fechamento das escolas, perdas financeiras em decorrência do fechamento forçado de muitos estabelecimentos por conta do *lockdown*; perdas familiares causadas pelo adoecimento e falecimento de integrantes da família, isto sem contar ela própria, que pode ter sofrido as consequências diretas em sua saúde por conta da contaminação do coronavírus, causando a COVID-19.

Durante o ano de 2020, o governo do Estado do Ceará publicou decretos, em relação às escolas, perante a emergência do cumprimento das medidas sanitárias em face da propagação do coronavírus. Durante o ano vigente, o governo declarou a suspensão das aulas presenciais, que se iniciou em março de 2020, como fora declarado pelo governador, Camilo Santana, nestas palavras:

Art. 1º Dando continuidade às ações de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus em todo o Estado, fica prorrogado, por 30 (trinta) dias, o prazo de suspensão previsto no art. 3º, do Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020.

Parágrafo único. A suspensão de que trata o “caput”, deste artigo, abrange atividades presenciais em escolas, cursos, faculdades, universidades de qualquer natureza, pública ou privada. (CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Decreto nº 33.531. 30 de março 2020).

Em 2021, o governo do Estado do Ceará liberou em 100% a capacidade de alunos para as escolas públicas e privadas, como consta no decreto publicado no dia 02 de outubro, em período corrente ao meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), possibilitando, assim, a pesquisa em campo. O decreto publicado, com a devida citação a liberação, consta desta forma:

Art. 4º Permanecem liberadas, nos mesmos termos e condições, as atividades presenciais de ensino já anteriormente autorizadas, sem limite de capacidade de alunos por sala, observado o distanciamento mínimo previsto em protocolo sanitário.

§ 1º Ficam as instituições de ensino autorizadas a proceder à transição da modalidade do ensino híbrido para o ensino presencial integral, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado ou relatório, não possam retornar integral ou parcialmente ao regime presencial. (CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Decreto nº 34.279 de 02 de out. 2021).

Como observado aqui, o retorno presencial se deu por volta de dois meses do final do período letivo, com as escolas, em especial, a pesquisada, tendo buscado se adequar para esta realidade, com pouco tempo para receber as crianças e ter que observar o ritmo e o desempenho que cada uma apresentará após o período em que elas tiveram que se habituar ao ensino remoto emergencial. E por conta dessa distância, foi preciso adaptação para que ao menos diminuísse eventuais danos à aprendizagem delas. E nisso, as consequências da pandemia poderão ser sentidas por muito tempo.

Retratar esta realidade nos pareceu deveras importante para situar o contexto em que se desenvolveu nossa pesquisa, que será delineada nos capítulos seguintes.

4. O ESTUDO DE CASO: A VISÃO POR DENTRO DA PESQUISA EM CAMPO

Durante o aprofundamento de escolha sobre o que fazer para o meu TCC, ao longo dos anos, deparei-me com algo que havia tido um contato relevante. Depois de anos trabalhando como transcritor Braille, era o momento para buscar entender como todo aquele material que transcrevia era recebido pelas crianças. Como ocorria o processo de alfabetização para com aquelas que, chegavam à idade de se alfabetizar sendo cega e com baixa visão?

Ao chegar à faculdade, no curso de pedagogia, muito influenciado pelo meu trabalho que tive com o Braille, poderia obter as respostas para tal questão. Teria o contato com as disciplinas que me direcionaram a educação especial, a alfabetização, as práticas pedagógicas, dentre outras. Foi na aprendizagem que obtive na universidade que pude compreender melhor como é o processo de aquisição da leitura e da escrita. A busca plena pela educação trouxe até a mim o conhecimento que é preciso atender a quem irá desenvolver a sua educação, seja para elas ou para os adultos que não puderam ter a oportunidade de aprender, de se alfabetizar.

Ao escolher trazer para a minha monografia sobre como os aprendizes cegos e de baixa visão se alfabetizam, quero de antemão trazer para o mundo acadêmico as discussões sobre como estas crianças serão alfabetizadas, o que infelizmente pouco encontrei disponível em materiais acadêmicos. Além disso, busco enaltecer a importância da alfabetização, que é importante para que o ser com seus direitos possa usufruir de seu relacionamento social, na aquisição dos conhecimentos e no seu crescimento como pessoa. Ao longo do meu período na faculdade, não tive tantas cadeiras que me possibilitassem ter um alcance maior do entendimento sobre a aquisição da leitura e escrita (na UFC, tive apenas a disciplina obrigatória de Alfabetização e Letramento e uma optativa chamada de Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa no Ciclo de alfabetização, onde infelizmente, tive que suprimir a disciplina por conta da pandemia. Por isso, espero que nos próximos anos, sejam ofertadas mais cadeiras destinadas a essa temática e quem sabe, alguma em especial ao Braille e para as deficiências visuais. Assim, vai fortalecer e ampliar a formação de futuros pedagogos que poderão estar com boa formação destinada em especial a área das habilidades de leitura e escrita, letramento e das deficiências visuais.

Outro ponto que é preciso deixar claro diz respeito a como a sociedade ainda precisa melhorar a acessibilidade a todos aqueles que possuem alguma deficiência, que em consonância a este presente trabalho, mostra-se ainda pendente de melhorias e disponibilidade.

Para o processo de escolha do local a ser colocado para as observações, fui à busca de uma instituição que atendesse de forma direta ao tema, apesar de que haveria em outras escolas ditas regulares, o material humano na busca de encontrar crianças com deficiência visual. Mesmo assim, foi bastante satisfatório o local que escolhi para fazer a pesquisa de campo e parte importante de meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

O local da pesquisa é uma instituição filantrópica, que atende aos estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a oferta de estrutura adaptada para o público que possui deficiência visual, além de oferecer atividades que envolvem a música, as artes, a dança, o teatro, além de contar com a orientação pedagógica, atividades físicas, dentre outros.

A instituição recebe também doações, além de contar com o amparo de outros fornecedores, sejam de forma financeira ou na prestação de serviços para a comunidade.

4.1. Metodologia empregada na pesquisa

Após o desenvolvimento do projeto, o próximo passo foi o processamento da metodologia. Esta foi organizada atendendo ao propósito do trabalho a ser feito. Foi organizada primeiramente com o referencial teórico. Dentro deste universo teórico, foram tomadas como base de estudo, as pesquisas ligadas a reflexão sobre a alfabetização, com as pesquisadoras Soares (2003), Ferreira e Teberosky (2011). Além destas autoras, procurei também verificar sobre a legislação que a ampara, como: a BNCC e outros materiais de apoio do MEC, normas técnicas destinadas ao Braille e estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita para as crianças cegas e de visão subnormal. Além dessas referências diretas, foram pesquisados vídeos no *Youtube* com educadores que explicavam sobre este ensino e também sobre as deficiências visuais.

Após a organização, leitura e visualização dos vídeos sobre as temáticas destinadas ao meu TCC, no caso, a alfabetização e a deficiência visual, fiz o

planejamento da pesquisa em campo e sua abordagem na instituição. Adotei uma pesquisa de ordem qualitativa, através de um estudo de caso.

Para tanto, foi preparado um questionário semiestruturado a ser disponibilizado para cada educadora e respondido de forma virtual, e durante o encontro com as professoras, realizei perguntas de forma livre e informal sobre as crianças, a escola e sobre a parte pedagógica, para ampliar os conhecimentos sobre a realidade. Posteriormente, fiz as observações, desde o encontro com os pequeninos na entrada da escola, passando pelo acolhimento para posteriormente, chegar à sala de aula.

Nas apresentações dos depoimentos das professoras, além de citar a presença delas no acompanhamento do trabalho, irei identificá-las apenas como P1 e P2, para os respectivos anos. Em relação às crianças, elas obedeceram ao mesmo critério de proteção de seus nomes, às nomeando conforme será explicado doravante no trabalho.

Os questionários semi-estruturados foram aplicados obedecendo a uma lógica pedagógica, de pesquisa relacionada sobre a profissional de educação; as matriculadas; as famílias; o Braille; a pandemia; a acessibilidade; o ano letivo; as tecnologias assistivas. O questionário foi respondido de forma satisfatória, atendendo as questões levantadas por mim sobre o trabalho realizado no local, para o primeiro e segundo anos.

Antes de chegar no dia das observações em sala de aula, foram feitos os devidos contatos com a direção, coordenação da escola, que me orientou a procurar uma professora responsável pela biblioteca da escola, para me orientar sobre o percurso, desde a visita a instituição, conhecendo a estrutura do lugar, do atendimento prestado pelo local; aos contatos com as professoras do primeiro e segundo anos; da entrega dos questionários a serem respondidos por elas; dos encontros presenciais para a entrevista informal com as educadoras e do direcionamento a sala de aula para acompanhar a aula em si.

4.2 Os desafios para o desenvolvimento da observação

O primeiro contato para organizar as observações foi feito em 2020, com a futura coordenadora, fornecendo explicação sobre o meu trabalho e a necessidade da pesquisa em campo. Após a resposta positiva, o novo encontro ocorreu em meados de 2021, após o retorno presencial, permitido pelas medidas sanitárias.

Em outubro de 2021, foram disponibilizados os questionários para a nova guia responsável por conduzir o acesso à escola, pois a anterior não estaria mais disponível para fazer o meu acompanhamento. No dia primeiro de outubro foi feita a visita presencial para o conhecimento do local. No dia quatro de novembro, foi feito o encontro presencial com a professora do primeiro ano. No dia doze, foi feito o encontro presencial com a professora do segundo ano e ocorreu à pesquisa em campo, com as devidas observações da escola com a entrada das crianças, o acolhimento, a aula do segundo ano e o período recreativo.

Nesta parte da pesquisa, é preciso explicar o porquê, infelizmente, não pude fazer a coleta plena, principalmente em relação ao primeiro ano.

Após cerca de mais de um ano e meio, as aulas presenciais na rede pública de ensino de Fortaleza foram restabelecidas. Na primeira semana de outubro, o local da pesquisa começou a receber as matriculadas, sejam aquelas que enxergam; as que são cegas e as de baixa visão, de forma presencial. Por conta da volta, a direção, a coordenação, professores, as famílias e aquelas que estão matriculadas, precisaram se organizar pelo retorno. Pelo período que abrange feriados e pelo curto período até o fim do ano letivo, eu precisaria ter que me adequar para que pudesse ter a possibilidade de realizar a pesquisa na escola.

Num trabalho elogiável da direção, coordenação, da guia e das professoras, foi organizado o tempo hábil para que eu pudesse extrair o possível para a minha pesquisa. Foi bastante desafiador porque além da proximidade do fim do ano letivo, eu teria que encaixar as datas que não colidissem com as das professoras e os seus planejamentos, levando-se em conta que, eu teria que fazer as pesquisas antes do dia 18 de novembro, na qual se iniciaria o período avaliativo. Além de procurar encaixar nas datas disponíveis das educadoras, teria que adequar também as minhas datas, pois o meu trabalho é de forma plantonista, com a escala de 12x36, onde eu vou trabalhar num dia e folgar no outro.

E além de ter que contar com as datas disponíveis das professoras, teria também que ter a possibilidade de contar com a presença das crianças. Infelizmente, por conta das dificuldades de algumas delas para estar de forma presencial na escola, o primeiro ano foi o que ocorreu de não ter nenhuma matriculada cega e de baixa visão presente na data marcada para as observações.

Como já havia mencionado no capítulo anterior sobre as consequências da pandemia da COVID-19, elas influenciaram de forma muito relevante no cenário

escolar. Infelizmente, no dia da observação, não teve a presença das crianças do primeiro ano. Além deste fato em si, não pude ter mais outro contato possível, pois ocorreu o início do período avaliativo.

Sobre a rotina da instituição, o período da manhã é dedicado às aulas e na parte da tarde, ocorre à reabilitação, quando as professoras fazem o reforço e o ensino para aqueles que necessitam melhorar o aproveitamento da aprendizagem do Braille, dedicada a crianças e adultos cegos e de baixa visão. Portanto, só teria o período da manhã para poder fazer a pesquisa em campo em sala de aula, nas aulas e turmas regulares.

Mas se no primeiro ano eu não pude fazer a coleta da sala de aula, o mesmo não se pode dizer em relação ao segundo ano, na qual ocorreu a presença de crianças com deficiência visual. O tempo escasso determinou que eu fizesse a entrevista informal com a professora do segundo ano e a aula em seguida, no mesmo dia, na mesma manhã.

É importante ressaltar que, apesar da impossibilidade das observações destinadas para as deficientes visuais do primeiro ano, ocorreu de forma significativa para as do segundo, apesar de contar com um número pequeno. A seguir estão os dados sobre a quantidade de participantes cegas e de baixa visão no local da pesquisa. Os números são:

a) Primeiro ano:

- número total de alunos: 3;
- criança cega: 1;
- criança com baixa visão: 1;
- criança com visão: 1.

b) Segundo ano:

- número total de alunos: 6;
- criança cega: 3;
- criança com baixa visão: 2;
- criança com visão: 1.

Pelos números, é perceptível que, ao contrário do que eu imaginava, havia um número pequeno de crianças no primeiro ano e infelizmente, na data que eu fui para a pesquisa de campo, o aprendiz cego e o de baixa visão se ausentaram. Coube ao

segundo ano, com a participação de uma matriculada cega e duas de baixa visão, participar das minhas observações no encontro delas em sala de aula.

4.3 Caracterizando as crianças pesquisadas

A turma do segundo ano, segundo P2, é composta das seguintes crianças e suas deficiências ou não. Lembrando que os nomes delas serão alterados para que sejam dadas e respeitadas o direito à privacidade e segurança:

- a) Criança 1: cega, 8 anos: referida como C1;
- b) Criança 2: cega, 8 anos: referida como C2;
- c) Criança 3: cega, 8 anos: referida como C3;
- d) Criança 4: baixa visão, 8 anos: referida como C4
- e) Criança 5: baixa visão, 7 anos: referida como C5;
- f) Criança 6: com visão, 7 anos; referida como C6.

Dentre as deficiências ou não e as fases da alfabetização, relatados pela P2, cada criança foi classificada da seguinte forma:

- C1, segundo o que relatou a professora, possui cegueira, está num estágio da escrita referente a hipótese silábica-alfabética;
- C2, segundo o relato da professora, possui cegueira e está num estágio da escrita referente à hipótese pré-silábica;
- C3, segundo o relato da educadora, possui cegueira e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e está na fase referente à hipótese pré-silábica;
- C4, segundo o que relatou à entrevistada, possui baixa visão, enxergando apenas num olho, considerado alfabetizado;
- C5 possui baixa visão de ambos os olhos e segundo os relatos da professora, ela está alfabetizada;
- C6 enxerga nos dois olhos e segundo a professora, ela está alfabetizada.

Durante a entrevista realizada com a professora, ela explicou como são as vivências de cada uma ao longo do ano letivo.

A P2 comenta desta forma sobre como é difícil para a matriculada cega, pelo menos algumas, conseguir chegar ao segundo ano alfabetizada, nas quais algumas delas só conseguem de fato ler e escrever por volta do terceiro ano, quando na BNCC, está escrito que elas deverão chegar sabendo ler e escrever ao final no segundo ano.

Na época do lançamento da BNCC, a professora Zuleika de Felice Murrie, redatora de linguagens deste documento, explicou sobre a necessidade do foco nos dois primeiros anos dos anos iniciais para a alfabetização. Segundo ela

“Nesses dois primeiros anos, a ideia é que se faça a consolidação [do conhecimento], porque hoje tem a pré-escola obrigatória e essas questões da escrita já começam a ser desenvolvidas na educação infantil. A criança já virá com uma bagagem maior do que vem hoje para o ensino fundamental” (MURRIE, 2017).

Ou seja, a ideia de que a alfabetização ocorrerá de forma natural no período dos dois primeiros anos dos anos iniciais decorre do trabalho feito já na pré-escola, com o envolvimento das crianças no ensino da linguagem já existentes, de forma progressiva, nesta fase do ensino infantil.

Além das questões externas que atingem a infante, também existe a questão do trabalho motor, segundo o que declarou a professora, sobre trabalhar a coordenação motora, ampla e fina, a lateralidade dos pequeninos, para que eles possam poder ter o manejo pleno do Braille. E também existem situações onde as próprias sociedades, a família, não cooperam com a aprendizagem dela, não só pela questão pedagógica, mas também de tempo e de conhecimento.

A C1 está no estágio do silábico-alfabético, na qual a professora disse que ele vem desempenhando um trabalho bastante desenvolto em relação ao manejo dos materiais em Braille. Ela também reportou que ele tem algumas dificuldades em escrever com a reglete positiva, o que algumas vezes ocasiona dele escrever de forma espelhada algumas letras, como por exemplo, as letras “e” e “i”, que possuem pontos semelhantes invertidos.

A C2 é cega e está numa fase pré-silábica, com esta tendo dificuldades em trabalhar o Braille por conta de questões pessoais. Infelizmente, segundo o que declarou P2, neste período pandêmico, ele regrediu em casa, na qual neste retorno das aulas presenciais, a educadora precisou trabalhar a parte da sua coordenação motora, ampla e fina, a sua lateralidade e com apoio de brallitos, para poder desenvolver os seus movimentos e possibilitar que ela possa aprender a manejar os instrumentos de escrita Braille. Infelizmente, por conta da distância que esta teve em relação à alfabetização por conta de questões pessoais e da distância, C2 ainda está num período de adaptação, praticamente na fase pré-silábica. A escola está dando um grande amparo, em busca de estimular o alfabetizando.

Sobre essa questão do distanciamento o do quanto ele influenciou na aprendizagem da matriculada, Khol (2000) explicou o quanto as relações sociais e o trabalho da escola são importantes e como elas constituem a base de desenvolvimento humano. Assim, segundo a autora

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimentos ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (KHOL, 2000, p.35)

Portanto, é relevante que a escola dê este amparo e que, partindo da situação na qual, ocorreu o fechamento das escolas, ocorrerá a busca da adaptação para o retorno das crianças.

A C3 possui cegueira e ela está num estágio de alfabetização num estágio básico, muito por conta desta também possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A professora comentou que o alfabetizando tem um trabalho com atenção muito maior, para atender também as suas necessidades por conta do TEA, mas sem deixar de manter atenta aos demais da turma.

A alfabetizadora comentou que procura trabalhar em suas limitações, procurando adaptar a criança para que ela possa ser ensinada, ao mesmo tempo, ela busca fazer o seu trabalho tendo que se adaptar com as especificidades do pequenino.

A professora também disse que matriculada possui apoio de outros profissionais, como fonoaudióloga; a professora de AEE, citadas. A pandemia veio por pesar mais em relação à busca de sua alfabetização, com a criança ainda no estágio básico.

A C4 possui a visão de um dos olhos e não vê no outro olho. Segundo o que a professora disse, o desempenho do pequenino está muito bem encaminhado. A professora enalteceu o quanto ele coopera com os demais, apoiando tanto em relação à aprendizagem como à mobilidade, dando amparo aqueles que enxergam de forma subnormal e cegos. Esta criança está no estágio considerado alfabetizado.

A C5 possui baixa visão, na qual esta possui resíduo visual e segundo o que explicou P2, ela tem um ótimo desempenho. Esta lê e escreve utilizando material escrito de forma ampliada, em caixa alta e num plano inclinado. É preciso ponderar que C5 aprendeu o Braille, mas que ela pratica a escrita e a leitura com material escrito.

Sobre esta parte, Piaget explica que, antes de ocorrer a aprendizagem, o indivíduo assimila e posteriormente, ocorre a acomodação, favorecendo a aquisição do conhecimento. Assim, segundo Davis e Oliveira (1994),

Dois mecanismos são acionados para acionar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, é impelido a se modificar, a se transformar para se ajustar às demandas impostas pelo ambiente. (DAVIS E OLIVEIRA, 1994, p. 38).

Portanto, a criança conseguiu aprender o braille e assim que for necessário, ela estará escrevendo e lendo através dos códigos. Mesmo ela sabendo o Braille, a pequenina se utiliza deste material escrito de caneta, de forma ampliada, em caixa alta e num plano inclinado por opção desta e de sua família, por ainda possuir ainda um pouco de visão. Mas, segundo P2, ela teve a aprendizagem do Braille e se caso esta venha a perder toda a visão, a aprendiz está preparada para poder ler e escrever em Braille. Segundo a professora, o matriculado está num estágio considerado alfabetizado.

A C6 possui boa visão e ela está alfabetizada, frequentando com regularidade as aulas.

4.4 Perfis das professoras pesquisadas

Para a pesquisa, cada educadora deu a sua contribuição. Mas para que cada uma pudesse relatar sobre as suas vivências, foi avisado a elas que o trabalho respeitaria a proteção das identidades das entrevistadas. Portanto, cada uma delas será nomeada da seguinte forma: P1 para professora do primeiro ano e P2 a professora do segundo ano.

As professoras participantes da pesquisa possuem as seguintes caracterizações:

- P1: Sexo feminino, com idade de quarenta e sete anos, possuindo a graduação na pedagogia. Ela possui curso na formação na área de deficiência visual. Sobre o período de atuação no ensino, ela possui doze anos de

experiência no magistério, sendo também o mesmo período que leciona na escola.

– P2: Sexo feminino, com idade de trinta e sete anos, possuindo graduação na pedagogia. Ela possui especialização em neuropsicopedagogia, além de possuir formação na área de deficiência visual. O seu tempo de experiência no magistério é de dezenove anos, também possuindo o mesmo período de trabalho na escola.

No próximo capítulo vamos expor os achados da pesquisa coletados pelos instrumentais e técnicas aqui declarados e que responderam ao que buscávamos encontrar.

5. MERGULHANDO NO UNIVERSO PESQUISADO: AS CRIANÇAS NA SALA DE AULA, A PRÁTICA DA ATIVIDADE ALFABÉTICA E AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Neste capítulo trazemos as reflexões a partir dos dados encontrados nas observações, questionários e entrevistas. Um detalhamento da realidade testemunhada.

5.1 As observações nos variados espaços da instituição

Antes de tudo, é importante incluir sobre as observações anteriores a entrada na sala de aula, o que foi visto no acolhimento das crianças. Ao adentrar na instituição, elas entravam com seus pais, sendo alguns destes, cegos. Tive a oportunidade de conversar com uma mãe cega, sendo bastante educada e receptiva comigo.

No acolhimento, as professoras se reuniram com todos aqueles que estudam no instituto, recebendo-os para um momento de reflexão e da participação da diretora, através da comunicação em vídeo ao vivo. A comemoração da acolhida seria referente ao Dia do Diretor, na qual, as professoras deram declarações sobre a importância da figura do diretor para a escola. A própria diretora, em chamada de vídeo, falou sobre a importância do trabalho feito pela pessoa da diretora. Uma aluna com a visão normal cantou uma canção em homenagem ao Dia do Diretor e posteriormente, ocorreu à oração com todos os presentes.

Após esse período, as crianças do segundo ano foram montar a árvore de natal na biblioteca, num trabalho que engloba o tato e a inclusão, com elas se envolvendo no trabalho para a construção de um símbolo natalino. Nesse primeiro período, elas não estiveram em sala de aula, o que possibilitou que eu pudesse falar com P2 levantando informações e conhecimentos sobre os pequeninos e suas vivências ao longo do ano e no período presente, com o retorno das aulas presenciais.

Após montar a árvore de natal, elas começaram aos poucos a chegar à sala de aula para poder se preparar para o lanche. Nesse momento, a entrevista com P2 estava se encerrando.

5.2 A atividade alfabética: as coletas e análises da ação de leitura e escrita

Após a conclusão do lanche e do recreio, elas retornaram a sala para, enfim, começar a aula. Para colaborar com a pesquisa, a professora combinou comigo em trazer uma atividade que mostrasse como estas escreviam e também liam. Infelizmente, pelo pouco tempo que tive a atividade, por mais que fosse bem feita ali, teria sido melhor se tivesse tido outras oportunidades para uma coleta mais abrangente, que pudesse observar mais atividades de leitura e também de escrita. Apesar disso, segui meu trabalho de pesquisa e fiz as coletas que foram possíveis naquele momento.

A atividade escrita que P2 fez para turma foi um ditado, com elas preparando os seus materiais para que pudessem fazer a atividade. No momento em que ocorreu a aula, apenas três matriculados participaram: uma cega (C1) e duas de baixa visão (C4 e C5). C1 preparou a sua reglete, a prancha com a folha e o punção. Enquanto isso, C4 e C5 prepararam as folhas para a escrita em material ampliado, ambas escrevendo os materiais em plano inclinado.

A professora proferiu as seguintes palavras: dado; dedo; dia; durmo; data; dica, Deus e dama. No tempo em que cada palavra foi proferida pela professora, elas foram escrevendo, cada uma no ritmo diferente, mas não muito distante. Tanto C4 como C5, ambas com baixa visão, escreveram as suas palavras de forma satisfatória. A C4 escreveu quase todas as palavras de forma correta, com apenas a palavra Deus escrevendo-a com o “d” minúsculo e trocando a letra “u” pela a letra “o”. A C5 escreveu todas as palavras de forma correta, tendo apenas a dificuldade em situar a posição da caneta, sendo corrigida nestes momentos.

Em relação às duas crianças de baixa visão, elas indicavam serem alfabetizadas, pois elas escreviam todas as palavras respeitando a organização das sílabas, lendo cada uma delas da forma que foi escrita. Elas também escreveram os seus nomes completos e puderam demonstrar que, apesar da dificuldade em encontrar a posição da caneta na linha da escrita ou mesmo de trocar uma letra minúscula para maiúscula, estas particularidades poderão ser superadas com uma prática maior na escrita e na atenção em relação ao posicionamento da mão ao escrever. É importante mencionar que a palavra “Deus” pode sim ser escrito com sua inicial sendo maiúscula ou minúscula, com a primeira se referindo ao ser divino da religião cristã e o segundo para se referir a qualquer divindade, sem se ater ao nome do ser propriamente dito.

Após P2 perceber que ocorreu a escrita de Deus com o “d” minúsculo, ela explicou que está se referindo ao Deus cristão, portanto, sendo grafado com o “d” maiúsculo.

Esta condição ainda não plena de escrita, como a troca do “u” pelo “o” será melhor trabalhando posteriormente após a fase alfabética, com a regulação e a aprendizagem da parte ortográfica, a ser vista em séries posteriores, como mencionado por Monteiro (2007), quando se refere à fase seguinte a alfabética, explica que ainda irão aparecer novos desafios para fazer com que o aprendiz consiga superar e entender melhor como se escreve, assim relatando que

[...] Não é possível conceber que a fase alfabética constitua o final do processo de aquisição da escrita. É preciso que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a relativização dessa concepção impõe ao aprendiz, e as possíveis hipóteses e estratégias utilizadas por ele para vencer mais esta etapa na aquisição de nosso sistema ortográfico (MONTEIRO, 2007, p.45).

Portanto, em relação ao desenvolvimento da C4, este processo ainda não se findou e irá levá-lo para novos conhecimentos, pois o desenvolvimento da leitura e neste caso, da escrita, vai necessitar de um entendimento maior de tudo que envolve a língua e suas particularidades, suas regras.

Mudando a direção em relação ao sujeito de observação, irei me ater à visão sobre C1, sendo esta cega. No desenrolar da atividade feita pela professora, durante o anúncio das palavras, o alfabetizando teve algumas particularidades. Ele escreveu de forma espelhada e trocou o “e” pelo “i”. Neste momento, a educadora chamava a atenção dele pela troca das letras. Em segundo lugar, escreveu corretamente “dado”; para “dedo” escreveu “ddo”, com a ausência da letra “e”, interpretando que a letra “d” como a sílaba “de”; escreveu a palavra dia, com o “i” espelhado com os pontos da letra “e”; escreveu a palavra durmo corretamente; escreveu a palavra “data” com a letra “t” se assemelhando a letra “g”, pois ele fez o uso do ponto 1. Sem o ponto 1 da letra “g”, se forma a letra “t” com os demais pontos referentes; escreveu a palavra dica escrevendo a letra “d” como sílaba de “di”, escrevendo ambos os pontos 5 e 6, com o ponto correto 5 sendo perfurado de forma menos incisiva que o ponto 6. Ocorreu um mal entendido de perfurar o ponto errado neste momento; C1 escreveu a palavra Deus e neste momento, ela ficou um pouco desorientada pela inserção de uma palavra maiúscula, na qual ela escreveu o “d” e o “e” maiúsculos, e escreveu a letra “u” de

forma errônea, onde os pontos referentes à letra “u” são os pontos 1, 3 e 6 e ela escreveu os pontos 1, 2 e 6. A letra “s” foi escrita de forma correta e por fim, a palavra dama, com C1 mais uma vez evidenciando o seu estágio silábico-alfabético escrevendo a palavra desta forma: “dam”, com a ausência da última letra a, evidenciando que a letra “m” é a sílaba de “ma”.

Ou seja, nas ações de escrita da C1, foi possível observar e comprovar a hipótese de escrita silábica-alfabética, na qual, ela escreveu algumas palavras, nas quais, cada letra representava uma sílaba e outra com a sílaba formada, seguindo aquilo que Ferreiro (2011) havia dito sobre o percurso da criança neste período. Sobre a fase silábica-alfabética, Ferreiro relata que

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (FERREIRO, 2011, p. 29).

Portanto, ficou evidente que a criança está vivenciando o período silábico-alfabético, mesmo ela sendo cega, esta não difere das demais no que se refere à evolução de sua aquisição alfabética, apesar de se posicionar numa fase anterior as outras, que participaram da pesquisa, C1 está próxima de ser alfabetizada.

Foi evidenciado que, em relação aos três presentes estão obedecendo às fases que a professora explicou e o processo esperado pelo trio, com as crianças de baixa visão correspondendo de forma direta à fase alfabética e a pequenina cega da fase silábico-alfabética. É percebido que, nestas situações, conforme aquilo que a professora havia relatado o matriculado cego ainda precisará superar as dificuldades no que diz respeito ao espelhamento dos pontos, bem como de ser feito um trabalho que o faça superar o período silábico-alfabético.

Ou seja, a criança nesta fase ainda possui resquícios da fase anterior, mas que ao entender que a sílaba representa uma unidade, ela escrevendo-o na palavra, ela poderá entender que aquela unidade representa um som. Mas neste caso em específico

da C1, ela ainda não alcançou a fase alfabética justamente por ainda ter em mente que algumas unidades de sílaba ainda são representadas por uma letra.

5.3 A percepção das educadoras: os relatos sobre alfabetização e a deficiência visual

Este tópico foi desenvolvido a partir dos questionários respondidos pelas professoras e as entrevistas informais realizadas durante as visitas.

Para iniciar a análise sobre o que cada professora respondeu nos questionários, foi levantado para elas a respeito de como as crianças deficientes são alfabetizadas. As educadoras argumentaram desta forma:

É feito através de atividades lúdicas, tais como: brincadeiras, jogos, músicas, utilização de fichinhas de palavras e números em Braille e em tinta. (Depoimento - P1).

Através de estímulos com relevos, materiais concretos, brailito até chegar nos pontos da reglete. (Depoimento - P2).

Observa-se que ambas compartilham que o ensino da alfabetização com as matriculadas com deficiência visual faz-se da utilização do contato com o braille, mas P1 explica que suas interações com os pequeninos resulta na utilização de brincadeiras, jogos, músicas, ou seja, ela oferece uma extensão além do toque, mas do aproveitamento do sentido da audição; P2 descreve sua interação com uma abrangência maior a utilização dos materiais destinados às deficiências visuais, como o uso da reglete, do brailito.

Em relação a essa questão, de fazer a utilização do contato das mãos, da percepção da audição, dentre outros, pode-se entender que, segundo Mosquera (2010, p. 84) “Qualquer método pode ser usado, desde que respeitem as necessidades de compreensão da natureza perceptivo-tátil e não visual adotada no ensino de crianças deficientes visuais”.

Ou seja, para que ocorra uma aprendizagem plena, é importante que aquelas com deficiência visual tenham o alcance do conhecimento pelos demais sentidos que possibilitam a comunicação com o mundo. Impedir que uma criança tenha contato com a sociedade por conta de sua deficiência é impossibilitar que ela consiga buscar o seu crescimento, ao mesmo tempo demonstra uma “cegueira” em relação às possibilidades

acessíveis que ela pode alcançar com as adaptações que existem no mundo da educação e sua inclusão.

E em relação ao Braille, as professoras compartilharam estes relatos sobre as suas práticas na escola:

Para ensinar o Braille utilizamos recursos didáticos, como: caixinha de ovos (representando a cela), braillito, fichinhas do alfabeto móvel, números e sílabas (confeccionadas com caixa de leite). (Depoimento – P1).

Atividades escritas no Braille. (Depoimento – P2).

Pelos relatos, percebe-se que P1 costuma se utilizar mais materiais apropriados para as crianças que estão no processo de alfabetização em sua parte inicial, pois elas estão no primeiro ano, enquanto que P2 já utiliza mais as atividades escritas, inerentes ao estágio mais avançado, com as do segundo ano. Em relação a isso, Ferreiro (2011) analisa que estas pessoas na sua fase pueril, durante o período desta aprendizagem, seguem uma evolução, que na qual se dará de forma natural, com a assimilação feita de forma construtiva, seguindo assim os seus estágios, como havia apontado Piaget sobre a construção da aprendizagem no decorrer dos anos.

Portanto, cada professora constrói o seu trabalho de acordo com as necessidades delas, mas também seguindo uma trajetória que irá se estabelecer com a idade e a evolução que eles estão prosseguindo.

Sobre a questão do relacionamento entre as deficientes visuais e aquelas com a visão normal, ambas as professoras compartilham de visões semelhantes sobre a questão da inclusão. Além disso, elas mencionam que, ao contrário do que muitos poderiam imaginar, o local da pesquisa segue de forma plena aquilo que foi estabelecido em relação ao documento do MEC sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acolhendo todas as crianças, proporcionando a inclusão:

Uma relação harmoniosa de carinho e de respeito. A nossa escola antes mesmo da lei de inclusão, havia feito uma experiência de matricular os familiares de boa visão com os nossos alunos cegos. Tendo como intuito de facilitar a frequência dos mesmos na escola. Essa experiência deu tão certo que permanece até os dias atuais. (Depoimento – P1).

A relação é boa, os alunos aprendem muito cedo a se ajudarem. O Instituto sempre procura atender as políticas voltadas para a educação inclusiva, não somos perfeitos, mas tentamos fazer o melhor.
(Depoimento – P2).

Percebe-se que ocorre um bom relacionamento entre as crianças, sejam elas cegas, de baixa visão e as que enxergam. Os relatos mostram que a escola cumpre aquilo que foi acordado com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual é categórico sobre a inclusão nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Ou seja, os argumentos das professoras demonstram que a escola cumpre no que tange a participação e a inclusão para todas as crianças, obedecendo aquilo que está estabelecido neste documento.

Também é importante ressaltar o papel que o documento do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, propõe para o país sobre ao acolhimento e participação daquelas que possuem deficiência. O PNE elenca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Portanto, as trocas que ocorrem entre as crianças possibilitam que ocorra o fortalecimento das aprendizagens, com as trocas de conhecimentos entre as partes.

Apesar disso, na parte que se destina a acessibilidade, ocorrem depoimentos que não se aplicam de forma completa ao que consta no documento da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação à acessibilidade. Em termos, nos depoimentos, pode-se perceber:

A nossa escola tem uma imprensa Braille onde são impressos os livros didáticos e tem uma biblioteca inclusiva. (Depoimento – P1).

A escola oferece materiais necessários. Quanto à acessibilidade no todo, ainda deixa a desejar. (Depoimento – P2).

Percebe-se que em relação aos materiais as professoras concordam que existe a acessibilidade para as crianças com deficiência visual. No entanto, P2 menciona que, a escola ainda deixa a desejar sobre a acessibilidade como um todo. Ou seja, apesar de ocorrer uma melhora no atendimento e no acesso aos materiais, ainda é preciso que se ocorram mais melhorias no que se refere à estrutura. A escola ainda é um espaço que possui pendências por ser um prédio histórico e com muitos anos de utilização. As melhorias são esperadas e nada disso vai ofuscar o trabalho feito em prol da educação. Além disso, como foram percebidas durante minha visita, as instalações em sua maioria atendem aqueles que necessitam da aprendizagem e do ensino, como a biblioteca, que possui uma boa estrutura; as salas de aulas, que apesar de não serem espaçosas e de contar com ventiladores grandes que fazem certo barulho, possuem boa acessibilidade. É importante mencionar que o espaço, nos dias de visita, possuía a presença de pedreiros, que estavam fazendo obras no local.

Em relação ao período das aulas, tanto deste ano de 2021 como em relação ao ano de 2020, as professoras deram os seus relatos sobre como ocorreram às aulas no período inicial da pandemia e como se seguiu no ano posterior. Vamos verificar aqui alguns relatos em relação ao ano de 2020, com a pandemia da COVID-19:

As aulas durante o ano de 2020 eram gravadas e enviadas para o grupo do whatsapp da turma do 1º ano. (Depoimento – P1).

Todos os alunos estavam em casa. Foram enviadas atividades para que as famílias realizassem juntamente com as crianças, em alguns momentos a professora também acompanhava e recebia a dificuldade dos alunos. (Depoimento – P2).

Nestes depoimentos, vemos que não ocorreram as aulas presenciais, respeitando as medidas sanitárias. Enquanto P1 relatou que houve a utilização dos meios eletrônicos e de mídias sociais para a divulgação das aulas, P2 menciona a participação da família no processo de acompanhamento escolar no período pandêmico.

Em relação ao ano de 2021, as professoras dão mais relatos sobre o desempenho das crianças em suas turmas e como está sendo feito em relação ao retorno das aulas presenciais:

Tenho nesse ano uma aluna cega total. Por morar distante as aulas estão sendo gravadas e enviadas para o privado dela, bem como, as atividades de casa. A mãe com a minha orientação auxilia as tarefas da filha. A aluna está tendo uma boa compreensão em relação o aprendizado do Braille. (Depoimento – P1).

A minha turma está muito feliz com o retorno das aulas presenciais. Tendo a oportunidade de estar convivendo diariamente na escola, com seus colegas e professores. (Depoimento – P1).

Apesar da distância, os alunos assimilaram os conteúdos de forma significativa, já no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita, eles ainda apresentam dificuldades por terem feito o 1º e 2º anos de forma remota. (Depoimento – P2).

Retornamos agora em outubro, estamos em adaptação. (Depoimento – P2).

Nesses depoimentos, concebe-se o quanto as professoras tiveram algumas dificuldades em relação à distância, buscando a adaptação dos envolvidos para esta nova realidade que veio a ocorrer nos últimos quase dois anos. São situações que não foram isoladas e transformaram muitas crianças, sejam elas deficientes visuais ou não, durante o período pandêmico.

Em matéria publicada no Jornal Diário do Nordeste, veiculada no dia 06 de outubro de 2020, intitulada “Ensino de Alunos com Deficiência Desafia Educadores e pais no Ceará”, a matéria mostra como familiares, crianças e professores procuraram estabelecer uma rotina de estudos num período na qual, as escolas estavam fechadas para as aulas presenciais. No depoimento do aluno Juan Pablo Fernandes Cruz, estudante do 1º ano do Ensino Médio, mostra o quão é desafiador para os professores ter que adaptar o processo de educar nesse período dizendo que “como não temos a visão, os professores têm que ter essa experiência de associar coisas do cotidiano à matéria senão a gente realmente fica perdido”. (CRUZ, 2020).

Se esta situação em específico demandou esforço para jovens como o Juan, imagina para crianças? Portanto, este período trouxe como declarado por P2, dificuldades que foram sentidas pelas pequeninas, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita.

No questionário, as professoras colocaram sobre a utilização do Braille com as crianças e sua importância.

O sistema de leitura e escrita Braille é de fundamental importância para as pessoas com deficiência visual, assim como, a escrita em tinta é para os que enxergam. (Depoimento – P1).

O Braille sempre será necessário, mesmo com o avanço das tecnologias. (Depoimento – P2).

Ambas compartilham a importância a ser dada ao Braille, com P2 realçando que não se pode substituir o Braille, mesmo com o acesso e o avanço de outras tecnologias. Aliás, sobre a utilização das tecnologias assistivas, ambas compartilham pensamentos bastante parecidos.

A tecnologia assistiva é uma grande auxiliar no processo de ensino aprendizagem. (Depoimento – P1).

Veio como uma excelente ferramenta de auxílio aos deficientes. (Depoimento – P2).

Portanto, ambas explicam que é muito importante que exista o apoio de tecnologias assistivas. Mas espera-se que elas não substituam o Braille, e sim, que venham para dar um suporte.

Um ponto que, através da entrevista feita com P2 foi identificado, é que algumas famílias e também aqueles que estão com a perda progressiva da visão existe uma resistência em aderir e aprender o Braille. Devido à criança ainda conter algum resquício da visão, alguns pais e responsáveis ignoram a utilização deste sistema e focam no uso de material escrito em caixa alta, para que ela possa ler e escrever. Se a pequenina puder aprendê-lo antecipadamente, quando esta perder totalmente a visão, ela terá condições de se adaptar ao processo, não só de alfabetização, como também, para conseguir se desenvolver na escola nas séries posteriores. O relato da P2 é que ela teve contato com as demais que tiveram que aprender os códigos, durante os estudos em anos seguintes dos dois primeiros anos dos anos iniciais, por terem se acomodado na escrita adaptada para a baixa visão.

E em relação ao acompanhamento dos aprendizes com o Braille, no que tange à Educação Infantil, P1 comenta que: “Sim. As crianças da Educação Infantil estudam com o livro do Dedinho Sabido que é uma preparação para o aprendizado do Sistema Braille”. (Depoimento – P1)

Pelas palavras da professora, já existe um trabalho feito para ocorrer um contato com as crianças do Ensino Infantil objetivando prepará-las para o contato com o Braille, mesmo que isso não ocorra de forma plena, como em relação aquelas com baixa visão.

No tocante ao convívio do Ensino Infantil, P2 disse, durante a entrevista que, algumas famílias chegavam de forma tardia, pulando a etapa do Ensino Infantil, para matricular as pequeninas nos anos iniciais. Nisso, algumas delas precisaram de um período de adaptação, para recuperarem aquilo que não tiveram no Ensino Infantil, por conta desta ausência.

Outro ponto que P2 se situa sobre o Ensino Infantil, durante a entrevista, diz respeito aos relacionamentos entre elas, que, pela sua experiência dentro da escola, mantiveram os contatos, os apoios, um ajudando o outro, desde pequeninas. As relações entre os que enxergam e até mesmo entre aqueles cegos e de baixa visão é bastante celebrada pela educadora, que explica que, mesmo em séries avançadas, elas mantêm os contatos, as atitudes de inclusão e de convivência amigável.

Por fim, antes de estabelecer a entrada da verificação do encontro com elas, é preciso elencar aqui, em consoante, aquilo que as professoras declararam sobre os planejamentos para as crianças com deficiência visual:

Faço o meu planejamento pensando na minha turma: aluna de boa visão, baixa visão e cega total estudando juntas. Então, todo o material didático é em tinta e em Braille. (Depoimento – P1).

Sempre utilizando o concreto para que os alunos compreendam melhor. (Depoimento – P2).

Temos aqui as preocupações de ambas em atender-las, sendo que P1 especificou que ela planeja as aulas verificando cada aluno em seu desempenho e de acordo com cada uma delas, seja ela de boa visão, cega e de baixa visão, enquanto P2 busca para elas, em especial para aquelas com deficiência visual, o contato e a utilização do concreto, do tato.

Enfim, concluindo a análise dos dados coletados na observação, questionários e entrevistas informais, conclui-se que em relação à alfabetização das crianças com deficiência visual, cada uma teve o seu próprio processo de aprendizagem, em seu próprio ritmo. Mesmo que elas estejam em hipóteses diferentes, elas estão aprendendo de acordo com as suas particularidades.

As crianças deficientes visuais puderam ter o desenvolvimento de suas hipóteses, com cada uma construindo de sua forma o entendimento da aquisição da leitura e da escrita. Os deficientes visuais irão se alfabetizar a partir da construção e elaboração de conceitos; estratégias pedagógicas específicas que auxiliam nesse processo e de recursos disponíveis. Além destes pontos, a inclusão também facilitará a compreensão da leitura e da escrita, com as trocas entre as diferenças, favorecendo a aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, foi possível pensar como o processo de alfabetização, que engloba as crianças que possuem deficiência visual ocorre. Apesar de tantas dificuldades que decorreram neste período tão difícil, atingindo tantos aprendizes em decorrência da pandemia da COVID-19, o exercício de observação e pesquisa deste TCC demonstrou como a aquisição da escrita e da leitura varia de um educando ao outro, verificando o quanto é preciso olhar com mais cuidado cada vivência, para que se possa trabalhar de forma orgânica e satisfatória para se conseguir atingir o objetivo alfabético.

Após observar este pequeno grupo de matriculados, pude perceber as diferenças nos ritmos da aprendizagem alfabética, com as hipóteses silábico-alfabético e alfabético presentes, observando como cada uma se comportou e agiu ao escrever e ler aquilo que faziam. Apesar de não ter tido a oportunidade de observar as ausentes, que poderiam incrementar o trabalho, estar de forma presencial e observar uma atividade alfabética e os seus resultados, me faz refletir que, mesmo vendo pouco ou nada, não impede que elas possam ter o acesso e a oportunidade de poder ler e escrever.

Portanto, foi concluído com a pesquisa que, cada deficiente visual possui seu ritmo de alfabetização, na qual cada uma possui influências que poderão acelerar ou não o desenvolvimento, seja por questões sociais, econômicas, familiares, dentre outros.

Além disso, a compreensão sobre a leitura e a escrita ocorre de forma adaptada, estabelecendo a aprendizagem através de materiais direcionados para que elas possam compreender como se lê e se escreve. As fases deste ensino foram observadas de forma clara, com aquelas na fase silábico-alfabética correspondendo a sua evolução no entendimento da construção das sílabas e aquelas que são alfabetizadas, escrevendo de forma direta, estabelecidas na leitura e na escrita, necessitando apenas que elas consigam posicionar o lápis na posição correta para escrever ou entenderem mais sobre a grafia.

Destaco também sobre como foi desafiador para as crianças este período pandêmico, que trouxe à tona as dificuldades e soluções empregadas para que elas não tivessem prejuízo tão acentuado em relação à alfabetização. O trabalho desempenhado pelas professoras foi de extrema importância, pois elas procuraram amparar e ensinar as pequeninas mediante o fechamento das escolas, utilizando-se de meios eletrônicos para levar o ensino da leitura e da escrita para elas.

O presente estudo ousou trazer um pouco de uma realidade que ainda precisa de melhorias, de um alcance maior não só para o ambiente escolar, mas também para as famílias, para a sociedade. É preciso que seja compreendido que cada criança deficiente visual possui o seu ritmo de aprendizagem. Afinal, os processos são os mesmo, mas caminhos são diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFERES, Maria Aparecida. Alfabetização e letramento: tecendo relações com o pensamento de Paulo Freire. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601130727.pdf>. Acesso em 02 nov. 2021.

AMARAL, Edina Aparecida.; BERNASDI, DhiéssicaViganó. ; GRADISKI, Eliane Aparecida. Deficiência Visual. 2º Congresso Internacional de Educação. 7º Congresso de Educação da FAG. 2019.

BARBOSA, Maria José; NOGUEIRA, Aurinete Alves; MESQUITA, Elizangela Silva. O olhar das professoras para o ensino durante o isolamento social. São Paulo: Alexa Cultural, 2021.

BRASIL ESCOLA. Hipótese da escrita: o nível da escrita silábica sem valor sonoro. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/hipotese-da-escrita-o-nivel-da-escrita-silabica-sem-valor-sonoro.htm>>. Acesso em 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. DF. 20 dez. 2017. Disponível em: Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional determina alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação à Distância. Deficiência visual. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Secretária de Educação Especial. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Aula 1 - Lógica da formação das letras em Braille. Youtube. 08 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rWMZApCxaa&list=LL&index=77>>. Acesso em: 30 out. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Diário oficial do estado. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200330/do20200330p01.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Diário oficial do estado. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/DECRETO-No34.279-de-02-de-outubro-de-2021.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

CEARÁ. Secretária de Educação do Ceará. Sistema de Atendimento de Dados - COADE / CEIPE. Crianças com deficiência visual no primeiro e segundo anos no fundamental. Disponível em: <<http://atendimentodados.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Psicologia na educação. São Paulo; Cortez, 2 ed. rev., 1994.

DIÁRIO DO NORDESTE. Ensino de alunos com deficiências desafia educadores e pais no Ceará. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ensino-de-alunos-com-deficiencias-desafia-educadores-e-pais-no-ceara-1.2996658>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar : os alunos com deficiência visual : baixa visão e cegueira/ Celma dos Anjos Domingues ... [et.al.]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

FARAGO, Alessandra C. Hipóteses de Escrita: Psicogênese da Língua Escrita - Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Youtube. 14 abril 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=78D0_wpgIrA&list=LL&index=60>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FARAGO, Alessandra C. Psicogênese da língua escrita: discussões iniciais. Youtube. 29 maio 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i3Ke4F09A1A&list=LL&index=54&t=6s>> Acesso em 10 nov. 2021.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria, v. 32 – n 01, p. 21-40, 2007.

IDAV. Braille. Disponível em: <<https://www.idav.org.br/artigos/braille/>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

INSTITUTO DE OLHOS e Otorrino de Bauru. Quais são as principais causas da deficiência visual?. Disponível em: <<http://www.iobbauru.com.br/quais-sao-as-principais-causas-da-deficiencia-visual/>>. Acesso em 02 nov. 2021.

INSTITUTO SENTIDOS. Alfabetização de Crianças com Deficiência Visual. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LKtwVt_4ZSU&list=LL&index=100>. Acesso em: 28 out. 2021.

KOHL, Marta de Oliveira. Aprendizado e Desenvolvimento. 1º ed. São Paulo, Scipione, 2000.

LEITÃO, Vanda Magalhães.; VIANA, Tania Vicente. Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis. Fortaleza, Edições UFC, 2014.

LIMA, Éwelyn Inácia de. ; COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira. ; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. O processo de alfabetização em Braille da criança com deficiência visual. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57.

MOREIRA, Cláudia Martins. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009.

NOVA ESCOLA. Alfalettrar - Ciclo Básico 1º e 2º anos: alguns procedimentos didáticos. Youtube. 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1KBDN04m-K8&list=LL&index=79>>. Acesso em: 28 out. 2021.

REDE DE APREDIZAGEM. Reflexões sobre Alfabetização Emilia Ferreiro. Youtube. Reflexões sobre alfabetização Emilia Ferreiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2nZ_vvdwbg>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RODRIGUES, Maria Clarissa Maciel; MAMEDE, Inês Cristina de Melo. Seis pontos para a alfabetização: especificidades na aquisição da escrita de crianças cegas por meio do Sistema Braille. In: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (orgs.). Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis. Edições UFC, Fortaleza, 2014. p. 95-121.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/ UFMG, 2005.

TV CPP. Reflexões sobre Alfabetização - Emilia Ferreiro - Aula 01. Youtube. 08 set. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l-f0yykN29Y&list=LL&index=71&t=365s>> Acesso em: 01 nov. 2021.

UNICEF. Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>>. Acesso em 25 jan. 2022.

UNICEF. The state of the global education crisis: a path to recovery. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>>. Acesso em: 25 jan. 2022. p.17.

UOL. Unicef: Covid gerou ‘erosão’ do ensino no Brasil e retrocesso de uma década. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/01/23/unicef-covid-gerou-erosao-do-ensino-no-brasil-e-retrocesso-de-uma-decada.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

APÊNDICE 1–QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO REALIZADO COM A PROFESSORA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA:

1. **Sexo:** () Masculino (X) Feminino
2. **Idade:** 47
3. **Formação Inicial:** (X) Pedagogia () Outro _____
4. **Outros cursos:** () _____ **Especialização** em _____

Mestrado: _____

5. **Tempo de trabalho no magistério:** 12 anos
6. **Tempo de trabalho no instituto:** 12 anos
7. **Possui formação específica para trabalhar com a modalidade educação especial e/ou deficientes visuais?**
Sim. Curso de Formação de Professores na Área de Deficiência Visual.
8. **O Instituto ou Secretaria de Educação oferecem formação continuada?**
(X) Sim () Não
Em caso positivo quais as temáticas tratadas? Psicomotricidade, TEA, Educação infantil, entre outros.
9. **Dados da turma:**
Nº total de alunos: 3
Nº alunos cegos: 1 **Nº alunos com baixa visão:** 1
Nº de alunos videntes: 1

ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

- 1- Como é feito o ensino de alfabetização para as crianças de sua turma?
R- É feito através de atividades lúdicas, tais como: brincadeiras, jogos, músicas, utilização de fichinhas de palavras e números em Braille e em tinta.
- 2- Como é a relação entre crianças videntes e crianças cegas na sala de aula?
R- Uma relação harmoniosa de carinho e de respeito.
- 3- Qual a sua visão sobre o Braille atualmente?
R- O Sistema de Leitura e Escrita Braille é de fundamental importância para as pessoas com deficiência visual, assim como, a escrita em tinta é para os videntes.
- 4- Existe algum trabalho de contato com o Braille feito na pré-escola?

R- Sim. As crianças da Educação Infantil estudam com o livro do Dedinho Sabido que é uma preparação para o aprendizado do Sistema Braille.

5- Quais as suas ações para aquelas crianças que estão com mais dificuldades para aprender o Braille?

R- Estou sempre observando o desempenho do aluno no aprendizado em relação ao Braille. Quando tem dificuldade na leitura ou na escrita procuro estratégias diversificadas para estar auxiliando.

6- Como as crianças reagem ao ter o primeiro contato com o Braille?

R- Como ensinamos de uma forma lúdica, elas ficam encantadas.

7- Que atividades são feitas para que as crianças cegas e de baixa visão possam aprender o código Braille?

R- Para ensinar o Braille utilizamos recursos didáticos, como: caixinha de ovos (representando a cela), brailito, fichinhas do alfabeto móvel, números e sílabas (confeccionadas com caixa de leite).

8- As famílias costumam ajudar na extensão de ensino do Braille em casa?

R- Os familiares com o conhecimento do Braille auxiliam nas atividades escolares. Mas, nem sempre é assim.

9- Como tem sido a alfabetização das crianças nesse período pandêmico?

R- Tem sido desafiador, mas com o apoio da família está sendo possível fazer um bom trabalho.

10- Como é o acesso das crianças deficientes visuais aos materiais didáticos e literatura infantil? E a acessibilidade no modo geral é contemplada por estas crianças?

R- A nossa escola tem uma imprensa Braille onde são impressos os livros didáticos e tem uma biblioteca inclusiva. Sim.

11- Qual a sua opinião sobre as tecnologias assistivas?

R- A tecnologia assistiva é uma grande auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

12- Como se dá o planejamento para atender e ensinar as crianças com deficiência?

R- Faço o meu planejamento pensando na minha turma: aluna de boa visão, baixa visão e cega total estudando juntas. Então, todo o material didático é em tinta e em Braille.

13- Como ocorreram as atividades escolares no Instituto no ano de 2020, quando foi instituído o isolamento social como medida sanitária?

R- As aulas durante o ano de 2020 eram gravadas e enviadas para o grupo do whatsapp da turma do 1º ano.

14- Neste ano de 2021, como está o desempenho das crianças deficientes visuais no primeiro ano?

R- Tenho nesse ano uma aluna cega total. Por morar distante as aulas estão sendo gravadas e enviadas para o privado dela, bem como, as atividades de casa. A mãe com a minha orientação auxiliam as tarefas da filha. A aluna está tendo uma boa compreensão em relação o aprendizado do Braille.

15- Como tem sido o retorno às aulas presenciais?

R- A minha turma está muito feliz com o retorno das aulas presenciais. Tendo a oportunidade de estar convivendo diariamente na escola, com seus colegas e professores.

16- O que você espera para 2022 em relação à aprendizagem das crianças com deficiência visual?

R- Espero que no próximo ano em relação ao aprendizado das crianças, possam aproveitar ao máximo tudo que a escola tem para oferecer.

17- Como se deram as adaptações na escola em face à Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008?

R- A nossa escola antes mesmo da lei de inclusão, havia feito uma experiência de matricular os familiares de boa visão com os nossos alunos cegos. Tendo como intuito de facilitar a frequência dos mesmos na escola. Essa experiência deu tão certo que permanece até os dias atuais.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO REALIZADO COM A PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA:

10. Sexo: () Masculino (X) Feminino

11. Idade: 37 anos

12. Formação Inicial: (X) Pedagogia () Outro _____

13. Outros cursos: (X) Especialização em: Neuropsicopedagogia

Mestrado: ---

14. Tempo de trabalho no magistério: 19 anos

15. Tempo de trabalho no instituto: 19 anos

16. Possui formação específica para trabalhar com a modalidade educação especial e/ou deficientes visuais?

Sim, na área da deficiência visual.

17. O Instituto ou Secretaria de Educação oferecem formação continuada?

(X) Sim () Não

Em caso positivo quais as temáticas tratadas? ---

18. Dados da turma:

Nº total de alunos: 6 alunos

Nº alunos cegos 3 alunos **Nº alunos com baixa visão:** 2 alunos

Nº de alunos videntes: 1 aluno

ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

18- Como é feito o ensino de alfabetização para as crianças de sua turma?

R- Através de estímulos com relevos, materiais concretos, brailito até chegar nos pontos da reglete.

19- Como é a relação entre crianças videntes e crianças cegas na sala de aula?

R-A relação é boa, os alunos aprendem muito cedo a se ajudarem.

20- Qual a sua visão sobre o Braille atualmente?

R-O Braille sempre será necessário, mesmo com o avanço das tecnologias.

21- Neste ano de 2021, como vieram as crianças do 1º ano em relação a alfabetização?

R-Ainda imaturas, pois foram ‘alfabetizadas’ durante o ensino remoto.

22- Existe algum trabalho de reabilitação com as crianças que ainda encontrem dificuldades de leitura e escrita?

R-Sim, a escola oferece reforço no contraturno.

23- Que atividades são feitas para que as crianças cegas e de baixa visão possam desenvolver as capacidades de ler e escrever com o código Braille?

R- Atividades escritas no Braille.

24- As famílias costumam ajudar na extensão de ensino do Braille em casa?

R- Algumas sim são sempre enviadas para casa.

25- Como tem sido a alfabetização das crianças nesse período pandêmico?

R- Foram enviadas Atividades para que as famílias realizassem juntamente com as crianças, em alguns momentos a professora também acompanhava e recebia a dificuldade dos alunos.

26- Como é o acesso das crianças deficientes visuais aos materiais didáticos e literatura infantil? E a acessibilidade no modo geral é contemplada por estas crianças?

R-A escola oferece materiais necessários. Quanto à acessibilidade no todo, ainda deixa a desejar.

27- Qual a sua opinião sobre as tecnologias assistivas?

R- Veio como uma excelente ferramenta de auxílio aos deficientes.

28- Como se dá o planejamento para atender e ensinar as crianças com deficiência?

R-Sempre utilizando o concreto para que os alunos compreendam melhor.

29- Como ocorreram as atividades escolares no Instituto no ano de 2020, quando foi instituído o isolamento social como medida sanitária?

R- Todos os alunos estavam em casa.

30- Neste ano de 2021, como está o desempenho das crianças deficientes visuais no segundo ano?

R- Apesar da distância, os alunos assimilaram os conteúdos de forma significativa, já no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita, eles ainda apresentam dificuldades por terem feito o 1º e 2º anos de forma remota.

31- Como tem sido o retorno às aulas presenciais?

R- Retornamos agora em Outubro, estamos em adaptação.

32- O que você espera para 2022 em relação à aprendizagem das crianças com deficiência visual?

R- Espero que possamos ter um ano bastante proveitoso sem nenhum imprevisto que possa interferir na aprendizagem dos alunos.

33- Como se deram as adaptações na escola em face à Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008?

R- O local sempre procura atender as políticas voltadas para a educação inclusiva, não somos perfeitos, mas tentamos fazer o melhor.

34- Na sua análise da turma, qual a proporção de crianças que estão alfabetizadas? Alguma(s) criança(s) ainda se mantém em alguma fase anterior?

R- As crianças estão em desenvolvimento, é muito natural pela fase em que se encontram e principalmente por conta da distância em que estiveram ao longo desse ano.

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro Professor(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: A alfabetização de crianças com deficiência visual, nos dois primeiros anos dos anos iniciais. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Igor Cícero Batista Barbosa através do telefone: (85) 981030364 ou através do e-mail: igorbarbosaicbb@gmail.com.

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – UFC. O objetivo desse projeto é compreender como é feita a alfabetização de crianças com deficiências visuais. Para fundamentação dos dados coletados será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa em campo adotaremos como técnicas: aplicação de questionários e observações *in loco*, além de buscar ouvir os professores sobre o ensino.

Os esclarecimentos sobre a pesquisa se darão em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ afirmo estar de acordo em participar da pesquisa intitulada A alfabetização de crianças com deficiências visuais nos dois primeiros anos dos anos iniciais, de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Fortaleza, ____ , de _____ de 20 ____

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) participante