

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Braille, quanto mais precoce melhor

Braille, the earlier the better

Carla Maria de Souza¹

RESUMO

O texto a seguir é o relato de duas experiências simultâneas com crianças que foram introduzidas no uso do Sistema Braille, já tendo sido alfabetizadas no sistema comum. Uma delas permaneceu na turma em que estava, onde só havia alunos com baixa visão que utilizavam recursos óticos para enxergar as letras; a outra foi, imediatamente, transferida para uma turma com alunos que utilizavam o Sistema Braille, convivendo diariamente com este sistema. O relato mostra a importância de se colocar a criança cada vez mais cedo, e pelo máximo de tempo possível, em contato com o sistema que fará parte de sua vida, e será seu meio prioritário de leitura e escrita, comparando as duas realidades. Sendo o professor/pesquisador uma pessoa cega, que estava intimamente envolvido no processo e que também havia vivido as duas etapas – como aluno cego e com baixa visão –, o tema torna-se importante para ele na tentativa de oferecer, aos seus alunos, o que considera o melhor para o seu desenvolvimento acadêmico.

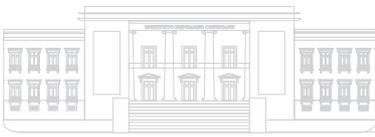
Palavras-chave: Sistema Braille. Leitor eficiente. Estudante cego.

ABSTRACT

The text below is the report of two simultaneous experiences with children that was introduced to the Braille system use, who was already literate in common system. One of them continued in the original class where there were only visually impaired students that used optical functionalities to see the letters; the other one was immediately transferred to a class with students that used the Braille system living daily with this system. The report shows the importance of to put the child earlier and earlier for as long as possible in contact with the system that will be part of her life and will be her prime medium of reading and writing, comparing the two realities. Being the research teacher a blind person, who was closely involved in the process and who had also lived the two stages, as blind and visually impaired student, the theme is importante to him, in the attempt to offer their students the what considers the best to their academic development.

Keywords: Braille System. Efficient readers. Blind student.

¹ Instituto Benjamin Constant (IBC).
Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC).
E-mail: calmaria24@gmail.com.



1. Introdução

A experiência a ser relatada teve lugar em uma escola especializada. Um professor foi designado para ensinar o Sistema Braille a alunos que apresentavam uma progressiva perda visual durante o período em que já estavam na escola, neste caso alunos originalmente matriculados nas turmas de baixa visão. Será feita a comparação nos processos de adaptação ao novo sistema dos dois alunos, aqui chamados de Lara e Caio, observando-se a trajetória de cada um com relação a esse processo, uma vez que a escola não utilizou o mesmo procedimento com ambos. Vale ressaltar que os dois alunos eram atendidos pelo mesmo professor, iniciando juntos a adaptação e oriundos da mesma turma.

1.1 Motivação

Tudo o que se vive pode servir como experiência para prevenir erros futuros. Creio que tenha sido esse o meu caso.

Nasci com baixa visão e, nesta condição, estudei até os 13 anos, quando cursava a antiga sétima série. Uma sequência de problemas me levou a uma progressiva perda visual, que desaguou em uma cegueira total quase três anos depois. Neste ínterim, a professora que me atendia na sala de recursos já havia percebido o quão pouco desenvolvi em leitura e escrita com os textos produzidos em tinta, apesar de todos os recursos óticos. A partir daí ela decidiu me ensinar no Sistema Braille, o que me empolgou, já que eu tinha uma grande curiosidade em conhecê-lo.

Nas leituras em braille, eu não demonstrava cansaço ou “preguiça” – essa era a fala de alguns por ocasião da minha recusa em continuar lendo –, desinteresse. Eu estava sempre disposta e empenhada. A escrita também correu sem dificuldades, exceto por algumas inversões no início, naturais para quem sempre escreveu da esquerda para a direita, mas facilmente superadas.

A professora estimulou meus pais a me manterem sempre em contato com o Sistema Braille, e aceitaram a ideia de que eu me desenvolveria melhor. Aos poucos, essa noção foi fazendo parte da minha vida. Quando perdi a visão completamente, eu já dominava o sistema e até fazia uso dele em muitas ocasiões, compreendendo que isso aconteceria cedo ou tarde.

Ao trabalhar com crianças com baixa visão, com prognóstico de perda visual, considerei importante que elas vivenciassem uma situação semelhante a fim de que estivessem prontas para continuar seus estudos no caso de se confirmar a perda da visão. No entanto, até o



início do meu trabalho em uma escola especializada, tudo isso eram apenas interpretações pessoais pautadas na minha própria experiência (o que não é pouco), porém não é o bastante para afirmar que o trabalho deve seguir determinada linha, sobretudo quando se chega em um espaço onde já existe uma estrutura montada.

Embora a instituição fosse especializada no atendimento a pessoas cegas e com baixa visão, isso não significava (é claro) que todos tivessem a mesma percepção sobre a melhor forma de introduzir o Sistema Braille na vida de crianças cegas.

O relato de experiências a seguir mostra o que constatei após a experiência de trabalho com os alunos Lara e Caio, por terem sido os primeiros trabalhados nessa modalidade. O trabalho foi realizado nos anos 90, no entanto omiti o ano exato a fim de evitar que os alunos sejam identificados.

Para manter um distanciamento, que considero importante para melhor observar o trabalho, embora eu seja a professora com a tarefa de ministrar as aulas de braille a esses alunos, preferi manter o texto na terceira pessoa.

Além das observações feitas por mim, na minha sala de aula, tive a oportunidade de observar o desempenho dos alunos em suas respectivas salas de aula, a convite da professora da Lara, e com a aquiescência da professora do Caio. Também houve diversos encontros entre mim e as professoras a fim de organizar, da melhor forma, o trabalho a ser realizado com esses alunos.

Hoje, na tentativa de que minha experiência sirva para a reflexão daqueles que têm uma tarefa semelhante à minha, busco escrever este relato na esperança de que o Sistema Braille não seja visto como um “medicamento” ministrado a um doente em fase terminal, mas uma nova porta que se abre para que o aluno trilhe a sua estrada com segurança.

2. Desenvolvimento

Para Farias e Botelho (2009, p. 117), “Nossa escrita, seja em que suporte for, cartazes, folhas de livros, monitores de computador, etc., necessita do órgão da visão para ser apreendida e, pois, compreendida e interpretada”. Esta citação mostra a importância da visão na aquisição da leitura e, portanto, como o processo de perdê-la causa transformações na vida de alguém que acaba de adquirir os conhecimentos necessários para dominar o mundo das letras. Como envolver aquele que descobre que o seu modo de ler terá de mudar, sobretudo quando seus colegas de turma continuam lendo e escrevendo como sempre fizeram? Será mais indicado



aproximar-se de pessoas que leem e escrevem, a fim de estimulá-lo, de forma mais concreta, o quanto aquela nova forma de leitura será útil?

Sobre a apresentação do Sistema Braille a crianças cegas, Almeida (2018, p. 43) afirma que

Pelo fenômeno da imitação, a criança, ainda muito pequena, penetra no mundo da escrita, reproduzindo e até incorporando atitudes, formando juízos a partir do comportamento e da observação contínua da prática do adulto. [...] A criança cega não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar. Acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de vivenciar uma aprendizagem incidental.

Embora o texto refira-se a uma prontidão para a alfabetização e o artigo verse sobre alunos que já foram alfabetizados, cabe ressaltar a propriedade da citação, visto que os referidos alunos cursavam o atual segundo ano do Ensino Fundamental, ou seja, ainda não haviam consolidado a alfabetização. Além disso, o resíduo visual exíguo de que dispunham já não lhes permitia usufruir dos estímulos como seria esperado.

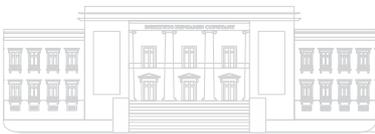
Os recursos utilizados para o estímulo de uma criança cega podem ser um caminho interessante para que o mundo da leitura e da escrita se torne mais acessível.

Os textos de Almeida e de outros autores falam da importância de se oferecer, ao máximo, os recursos em braille para aqueles que começam a utilizar o sistema, já que em seu cotidiano o aluno não encontrará material disponível com esse código. Nota-se a necessidade de aproximar o aluno cego, ou que está em vias de perder a visão, do sistema que fará parte de sua vida, tanto quanto o sistema comum faz parte da vida do aluno vidente.

2.1 As histórias de Lara e Caio

Ao estudar em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental com outros alunos com baixa visão, Lara e Caio, como todos os seus colegas, eram constantemente avaliados na eficiência visual; na mesma época, ficou constatado que ambos deveriam ser encaminhados ao aprendizado do Sistema Braille, já que havia um prognóstico de perda visual para ambos.

Um professor passou a atendê-los nas aulas de aprendizagem do referido sistema, porém os procedimentos adotados não foram os mesmos. No caso de Caio, acreditava-se que a perda do resíduo visual demoraria mais a ocorrer, portanto ele poderia permanecer por mais tempo na turma de baixa visão. Lara, porém, por estar em um processo mais acelerado de perda da visão, foi alocada imediatamente em uma turma que utilizava o Sistema Braille, mesmo sem dominar o sistema.



As aulas de ambos os alunos ocorriam no contraturno, a fim de não prejudicar a aquisição dos conteúdos e a participação deles nas atividades das turmas.

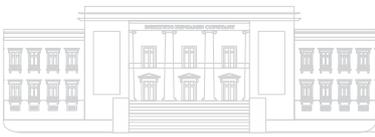
A primeira providência do professor responsável pelo ensino do Sistema Braille foi procurar atividades que desenvolvessem o tato dos alunos para que percebessem as diferenças na posição dos pontos etc. No entanto, notamos a diferença de comportamento entre Lara e Caio no desenrolar das aulas. Enquanto Lara mostrava-se curiosa, fazia perguntas, desenvolvia-se satisfatoriamente nas tarefas, trazia tarefas similares feitas com a professora da turma, Caio oferecia resistência às atividades, quase não falava e não perguntava.

Na tentativa de um trabalho mais integrado a fim de que os alunos percebessem o empenho geral para que aprendessem o Sistema Braille, o professor responsável procurou conversar com outros professores que trabalhavam em suas turmas. Uma das professoras da turma de Lara se prontificou a apresentar as letras para a aluna, no entanto os próprios colegas de turma já faziam isso pela crescente curiosidade da menina. A professora também mostrou a Lara os seus livros de literatura em braille, que os alunos liam e traziam de volta para a sala, como numa biblioteca, despertando ainda mais o interesse da menina, que não demonstrava o mesmo interesse por livros no sistema comum, mesmo os ampliados. Frases como “não consigo ler” ou “fico cansada com o esforço” explicavam por que ela não se interessava pelas leituras em tinta.

A professora do Caio permitiu que ele fizesse, em sala, algumas atividades passadas pelo professor de braille para o aprimoramento do sistema, já que nem sempre ele acompanhava a aula pela diminuição da visão. No entanto não demorou para que a professora relatasse a resistência do menino em fazê-lo, preferindo sempre desenhar ou ler usando o sistema comum, como faziam seus colegas de classe. Juntos, os dois professores procuraram mostrar ao aluno o quanto o braille seria útil em breve, porém não surtiu o efeito desejado. Quando não conseguia ler com o desembaraço necessário, Caio solicitava ajuda de algum colega de turma.

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendável é de respeito e tolerância para com a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nesta questão liberal? E sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? (SILVA, 2000, p. 7)

A identificação com aquilo que se aprende estimula o aprendizado. Torna-o algo concreto para o aluno.



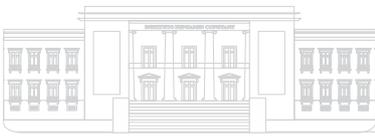
A professora da turma de Caio, lidando com o sistema comum utilizado com os alunos com baixa visão, não tinha oportunidades de estimulá-lo a usar o Sistema Braille, e assim poucas eram as oportunidades para ter contato com o novo sistema. Ele era o “diferente” na própria sala de aula em um período em que a identidade é importante para a formação do indivíduo. É evidente que na escola ele mantinha contato com colegas cegos, mas na sua sala de aula, Caio lidava com colegas com baixa visão e uma professora vidente, enquanto Lara vivia uma realidade totalmente oposta, com colegas e professora cegos.

As aulas dos dois alunos com o professor de braille tiveram início em abril e, em setembro, Lara já era capaz de acompanhar sua turma em quase tudo. Ela trazia para as aulas os exercícios que não conseguia concluir em sala, e suas idas ao espaço onde aprendia o sistema eram, basicamente, para sanar dúvidas sobre pontos específicos como letras acentuadas, pontuação, aquisição de ritmo na leitura e na escrita, como se espera que ocorra com qualquer criança na fase em que ela se encontrava.

Nos dias de avaliação, a aluna ia para junto do professor de braille, que a auxiliava na leitura, mas permitia que ela lesse com o máximo de independência, oferecendo-lhe cada vez mais atribuições. “Hoje é você quem vai ler as perguntas” ou “Eu leio os cálculos, mas você lê o enunciado dos problemas”. Por sua vez, a aluna mostrava-se cada vez mais segura e estimulada. Percebia que com o uso do braille, conseguia ser muito mais independente, corrigia falhas na escrita do tempo em que usava o sistema comum, pois sem enxergar bem nem sempre conseguia entender o que estava escrito e não memorizava a escrita correta.

Cabe destacar como ponto particularmente interessante o dia em que a aluna recebeu o seu primeiro livro didático em braille. A professora da turma entregou a Lara o material e fez com que verificasse se era capaz de ler, virar as páginas e localizar o que era pedido, orientando-a: “Procure lá onde te ensinei para encontrar o número. Que número você encontrou?”. Mesmo ainda não tendo desempenho igual ao da turma, a aluna sentia-se estimulada, empenhada, pois, nas suas próprias palavras, conseguia ler cada vez mais, enquanto em tinta, lia cada vez menos.

Desde o início verificamos como foi positivo para Lara entrar em uma turma que se utilizava do Sistema Braille, por isso o professor responsável pelo ensino do sistema também sugeriu a transferência de Caio para uma turma semelhante. No entanto, nas reuniões em que o assunto era abordado, tanto a professora da turma como a chefia não concordaram com essa providência, alegando que o aluno ainda possuía visão suficiente para manter-se na turma em que estava. Na prática, o que a professora observou era que alguém – inclusive a própria pro-



fessora da turma –, lia muito para o aluno, e todos insistiam em dizer que ele enxergava, porém tinha “preguiça”.

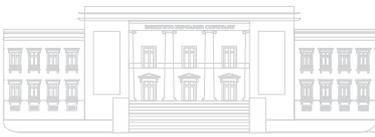
Como pessoa cega que já viveu uma experiência semelhante, embora sem a sorte de conhecer outras pessoas cegas em sua época escolar, o professor de braille apresentou, inúmeras vezes, seu próprio exemplo como argumento; os demais professores desconversavam, francamente desinteressados pela mudança naquele momento, ou alegavam que seria muito chocante para ele mudar tão repentinamente.

O surgimento do Sistema Braille constitui a mais importante revolução tecnológica que a Modernidade trouxe à vida das mulheres e homens privados do sentido da visão. Através dele, se efetivou a viabilidade do acesso à literária, ao conhecimento e à comunicação das pessoas cegas. (MARTINS, 2012, p. 62)

Lara teve a oportunidade de ter contato com muitas coisas que só conhecia pela leitura alheia. Como seus colegas, ela teve a chance de ler e escrever histórias, tornando-se assídua frequentadora da biblioteca, e desenvolver-se na Matemática com autonomia, pois lia as expressões com independência. “Agora consigo entender tudo o que eu leio”, alegava.

É evidente que as tecnologias que enchem o mundo moderno são grandes auxiliares, quer para quem enxerga, quer para os cegos, no entanto se elas são grandes apoios – sobretudo em textos extensos e complexos –, não substituem o sistema de Louis Braille na aquisição de informações básicas como a fixação da ortografia, por exemplo no aprendizado de outras línguas e, mais modernamente, no desenrolar da vida cotidiana com autonomia. Basta observarmos as embalagens de remédios.

Com menos de um ano, Lara estava dispensada das aulas de técnica de leitura e escrita do Sistema Braille, já que dominava o sistema, acompanhando a turma sem maiores dificuldades. Caio, no entanto, mostrava-se preso à ideia de que ainda conseguia estudar pelo sistema comum, o que não era exato. Tinha uma escrita quase ilegível e uma leitura muito morosa, a ponto de não conseguir lembrar-se do início da frase quando chegava ao fim. Contava ainda com a ajuda dos colegas de sala para ler no sistema comum e pouco praticava o braille fora da sala de aula. Além disso, não se interessava pelos livros em braille da biblioteca e não tinha oportunidade de contato com eles fora da aula específica, chegando mesmo a tentar, algumas vezes, a leitura do braille com os olhos, como fazem aqueles que enxergam. Em sua sala de aula, pelas razões já expostas, não havia materiais em braille. Ele não via, concretamente, como o braille poderia ser útil. Também não era cobrado pelos trabalhos em braille, já que a professora não utilizava o sistema com a sua turma.



Muitos professores, para trabalhar a ortografia com crianças que têm visão dita normal, utilizam, principalmente, instrumentos que têm por suporte a visão, como gravuras, jogos de memória, cartazes, panfletos, rótulos, entre outros. (FARIAS; BOTELHO, 2009, p. 118)

Assim como nas turmas de baixa visão também valem os mesmos recursos, obviamente com as devidas adaptações.

É possível imaginar os prejuízos à fixação da ortografia de Caio, que não podia se valer dos mesmos recursos que seus colegas, já que o resíduo visual não o favorecia mais, e uma vez que não estava em uma turma onde a prioridade fosse o braille, pouco se beneficiaria.

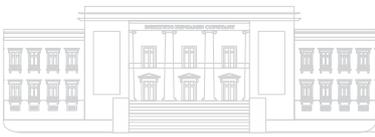
No final do ano, ele ainda não havia concluído o aprendizado de todo o alfabeto braille. Tinha dificuldade na leitura e escrita de frases, sobretudo com letras acentuadas e não dominava a pontuação.

A criança com deficiência visual, em especial a criança cega, pode sofrer graves perdas na formação de seu imaginário. Sua trajetória evolutiva, quando alijada de vivências significativas e enriquecedoras, converte-se num período no qual se acumulam desvantagens e se fortalece o empobrecimento do pensamento e da linguagem. (ALMEIDA, 2014, p. 75)

As experiências de Caio entravam justamente nesse momento. Sem a visão, ele não podia fixar o que aprendera no sistema comum, apagando letras e cores gradativamente da memória visual, afinal tinha apenas oito anos. Desestimulado do uso do braille, rejeitando as experiências táteis, como percebemos nas observações de seus atendimentos, não utilizava a nova porta para acessar a leitura, fundamental em qualquer fase da vida.

Em seu livro *A importância da Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*, Almeida (2014) discorre, entre outros aspectos, sobre o valor das histórias contadas, lidas, a descoberta da ligação entre símbolos e sons, o valor dos personagens e de como se interpreta o texto escrito muito antes de se saber escrever. O autor penetra no valor da leitura incidental, patrimônio que raramente faz parte do universo de uma criança cega, já que muito pouco material existe em braille espalhado pelos lugares por onde circulamos. Por isso é fundamental que a criança tenha o máximo de contato possível com esse sistema, superando a dificuldade, pois é perfeitamente capaz de fazê-lo se for instrumentalizada para isso. No entanto, Caio parecia afastar-se cada vez mais desse estímulo.

No ano seguinte, as aulas de aprendizado do Sistema Braille continuaram. Ao notar o desenvolvimento de Lara, que iniciara com ele e já estava liberada, Caio desestimulou-se e



começou a fugir das aulas. O professor responsável, por ministrar as aulas de braille, iniciou o trabalho com os mesmos textos de sala de aula, mas o aluno buscava decorá-los e sentia-se incapaz. A partir daí, o processo tornou-se mais complicado: Caio rejeitava o braille, porém com a queda da visão, ler no sistema comum tornava-se mais difícil e a dependência dos colegas aumentava. A própria professora de turma, muitas vezes, lia e escrevia o que ele ditava, pois sua letra tornara-se ilegível. Afastando-se do texto escrito, sua ortografia foi perdendo qualidade assim como a pontuação.

Somente no 4º ano (3ª série) foi alocado em uma turma onde se trabalhava apenas com o Sistema Braille. Já totalmente desestimulado da leitura e da escrita, com trabalho feito pelo professor de braille e sua professora de turma, foi quando começou a desenvolver-se. A professora exigia que ele trouxesse os trabalhos em braille, no mesmo sistema utilizado pelos colegas. No início, trabalhos pequenos, depois maiores, até que ele fosse capaz de realizar as atividades juntamente com todos. Por se tratar de uma série cujo volume de conteúdos é maior do que no braille inicialmente, as questões e obstáculos encontrados para acompanhar a turma tornaram-se mais difíceis para Caio. Também observamos que os erros ortográficos já não eram tão frequentes nessa fase: *n* antes de *p*, *ç* em início de palavra – decorrência da falta de contato com a escrita, uma vez que no 3º ano Caio foi um aluno que praticamente não lia ou escrevia. Sua resistência ao sistema, assim como a dúvida sobre o melhor enquadramento em turma, afastaram-no da escrita, e mesmo depois – com o domínio do sistema –, sua eficiência jamais foi a mesma de seus colegas, ao contrário de Lara, que sempre acompanhou a turma sem maiores dificuldades, tornando-se uma das melhores alunas de leitura da sua sala.

Com o passar do tempo, as aulas específicas para aprender o novo sistema se encerraram e a experiência serviu para que avaliássemos a importância de se colocar o aluno em contato com o sistema de uso cada vez mais cedo, permitindo que ele não se sinta o único, tendo seus colegas como espelhos.

Ao acompanhar a vida acadêmica desses alunos, chegamos a algumas percepções significativas para o trabalho com crianças cegas, sobretudo nas séries iniciais. Lara concluiu seus estudos sem nenhuma reprovação, usando o braille com desembaraço. Coursou o Ensino Médio e, posteriormente, a faculdade de Fisioterapia, trabalhando, atualmente, na Prefeitura de sua cidade natal.

Caio passou por duas reprovações, ainda no Ensino Fundamental, mas nenhuma delas decorrente de incapacidade, apenas “desinteresse pelo estudo”. Nem sempre fazia as atividades propostas, recusava-se a ler textos muito grandes. Interrompeu os estudos no meio do



Ensino Médio, retomando-os três anos depois pelo sistema supletivo. Hoje cursa a faculdade de Análise de Sistemas e está disposto a recuperar o tempo perdido.

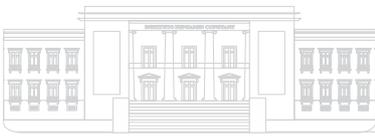
Essas informações não foram difíceis de serem obtidas, pois a escola não tem turmas muito grandes. Além disso, estão sempre em contato com os antigos professores a fim de obterem informações sobre o melhor procedimento para se conseguir material necessário ao andamento de seus estudos ou trabalhos. As redes sociais também facilitam a comunicação, permitindo que o professor de braille esteja sempre em contato com Lara e Caio.

Algumas observações são fundamentais para a compreensão do que foi apresentado neste artigo: a) ambos os alunos concluíram a alfabetização com excelente aproveitamento. Caio era considerado melhor leitor que Lara, talvez resultado de uma acuidade visual mais favorável; b) até o início das aulas de braille, Caio interessava-se por ler tudo o que lhe caía nas mãos e adorava escrever; c) ao deixar a escola especializada, tanto Caio como Lara depararam-se com a mesma realidade e as mesmas dificuldades com que se depara qualquer jovem cego, porém a família de Caio tinha melhores condições financeiras e de estrutura para ampará-lo. Seus pais eram professores e podiam dispor de recursos (gravador e computador) a fim de auxiliá-lo ao máximo. Em contrapartida, a mãe de Lara era doméstica, tinha dois filhos mais novos e não podia oferecer à filha os mesmos recursos tão úteis nessa etapa da vida.

Os aspectos analisados neste artigo não são imutáveis, nem defendem uma fórmula única de se trabalhar com os alunos que perdem a visão, porém é importante que sejam considerados na hora de decidir o melhor sistema para alunos com prognóstico de perda visual, para que não entendam o Sistema Braille como “fim de linha”, mas sim como o início de uma nova estrada.

3. Conclusão

Vivemos em uma sociedade que valoriza a escrita como forma de comunicação e a leitura como caminho para a aquisição de conhecimentos. Neste caso, aquele que não lê e não escreve com eficiência, o indivíduo que não é capaz de expressar-se por escrito ou compreender a expressão alheia, tende a ser excluído. Deste modo, quanto mais cedo a criança tiver contato com a forma de leitura e escrita, que melhor permita expressar-se, mais proveito terá com essa ferramenta.



No caso daqueles que necessitam migrar do sistema comum para o braille, quanto mais cedo e natural for feita a passagem, menos a criança sentirá, sobretudo se tiver oportunidade de conviver com colegas e/ou adultos cegos. Estes contatos devem ser estimulados ao máximo, pois como qualquer criança, a criança cega também busca adultos para se espelhar, e é bastante válido ter contato com um adulto nas mesmas condições nas quais começa a enfrentar.

Tivemos a oportunidade de observar outros casos de alunos com prognóstico de perda visual. Sempre que se priorizou a passagem para uma turma em que o braille era trabalhado, o aluno ganhava em estímulo, velocidade no aprendizado e interesse pelo uso do sistema. Nos casos em que isso não era feito, sobretudo quando a aula do novo sistema não era vista como prioridade pelo professor regente, e negligenciada também pelo aluno, o aprendizado tornava-se lento, atrasando bastante o seu processo de inclusão no mundo dos educacionalmente cegos.

Como a instituição jamais definiu regras concretas para a mudança de turma, esse assunto sempre foi discutido caso a caso em reuniões nas quais cada professor tem o seu ponto de vista; por vezes, a história se arrasta sem solução por muito tempo. Há situações em que ocorre a interferência da família, pesando para um lado ou para o outro; enquanto isso, o aluno vaga, sem identidade, marcando passo.

Embora este tenha sido um relato de experiências, atuando sempre em contato com professores que ministram o Sistema Braille e vivem a experiência, não observamos nenhum caso em que o aluno tenha sido prejudicado por migrar rapidamente para uma turma que utilizasse o Sistema Braille, ao passo que o afastamento da leitura pelo uso excessivo da oralidade (sem textos escritos em nenhum sistema), pela simples recusa em utilizar o braille, tenha prejudicado o indivíduo cego.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. de S. *A importância da Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

_____. *Inclusão e cidadania* (apostila). Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2018.

FARIAS, I. R.; BOTELHO, A. R. Consciência fonológica e Sistema Braille: reflexões sobre o tratamento ortográfico. In: DIAZ, F. et al. (Org.). *Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 jun. 2015.



MARTINS, B. S. Deficiência e política: vidas subjugadas narrativas insurgentes. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em: 2.7.2019

Reformulado em: 30.9.2019

Aprovado em: 4.10.2019