



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA VOLTADA À ACESSIBILIDADE DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RECORTE REGIONAL

A compreensão da escrita e leitura da pessoa com deficiência visual: um olhar docente

The understanding of writing and reading of visually impaired individuals: a teacher's perspective

Rosinete dos Santos Rodrigues¹

Ana Maria da Costa²

RESUMO

Este trabalho se origina como resultado da pesquisa de Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, na Universidade Fernando Pessoa, em Porto, Portugal, no ano de 2022. Teve embasamento na teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, por possibilitar a partir de seus conceitos uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão e construção do conhecimento pela criança com deficiência visual, e aborda o conceito de letramento. Para Soares (2001), neste conceito existe a ideia de que para aquele que apreende a escrita se apresentarão transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e linguísticas; e para Tfouni (2010), a alfabetização apresenta a escrita e seus códigos diante do aprendiz, já o letramento irá apresentar a história da construção da escrita pela sociedade. O objetivo desta pesquisa é analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual. Com o método de pesquisa-ação, as informações foram obtidas por meio do grupo de formação, entrevistas semiestruturadas e questionário. Participaram da pesquisa 10 professoras que possuíam alunos com deficiência visual. Os resultados foram organizados em categorias, e aqui serão abordados os desafios para a alfabetização e letramento da criança com deficiência visual. Foi possível inferir que nem todas as professoras que estão trabalhando com alunos nas séries iniciais são pedagogas, também nem todas possuem formação para atender alunos com deficiência visual e nem todas as formações oferecidas para as professoras na área da alfabetização abordam conteúdos pertinentes à deficiência visual. Assim, é possível compreender a necessidade de trabalho conjunto e colaborativo entre as participantes, pois, nem a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado nem a formação do professor da classe comum são suficientes para mediar de forma isolada o processo de alfabetização da criança com deficiência visual.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Formação de Professores. Criança com Deficiência Visual.

ABSTRACT

This work originates as result of a PhD research in Language Development and Disorders, at the Fernando Pessoa University, in Porto, Portugal, in the year 2022. It was based on Vygotsky's Socio-Historical theory, as it enables a better understanding of his concepts about the process of inclusion and construction of knowledge by children with

1 Centro de Apoio Pedagógico à pessoa com deficiência visual (CAP-AP), Macapá – AP – Brasil
Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem pela Universidade Fernando Pessoa (UFP)
E-mail: rosinete.rodrigues@hotmail.com

2 Universidade Fernando Pessoa (UFP) – Porto, Portugal
PhD em Psicologia pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha
E-mail: acosta@ufp.edu.pt



visual impairments. It also addresses the concept of literacy. For Soares (2001), in this concept there is the idea that, for those who learn writing, social, cultural, political, economic, and linguistic transformations will be presented; for Tfouni (2010), initial reading instruction presents writing and its codes to the learner, while literacy will present the history of the construction of writing by society. Our objective is to analyze the conception of the teacher in the common class and in specialized assistance regarding children with visual impairments learning to write and read. Applying action research as a method, information was obtained through the training group, semi-structured interviews, and a questionnaire. Ten teachers who had visually impaired students participated in the research. The results were organized into categories, and, here, the challenges for initial reading instruction and literacy for children with visual impairments will be addressed. It was possible to infer that not all teachers who are working with students in initial grades are pedagogues, also, not all of them have training to assist visually impaired students, and not all training offered to teachers in initial reading instruction addresses relevant content regarding visual impairment. Thus, it is possible to understand the need for combined and collaborative work between the participating teachers, as neither the Specialized Educational Assistance teacher training nor the common class teacher training are sufficient to isolated mediate the initial reading instruction process of children with visual impairments.

Keywords: Reading Comprehension. Teacher Training. Child with Visual Impairment.

Introdução

O percurso histórico do acesso à leitura e escrita pela pessoa com deficiência visual no contexto mundial inicia-se na França, país visto como marco de referência para a educação desse grupo. Lá, Valentin Haüy, considerado o pai da educação dos cegos – inspirado pela obra “Escritos sobre a cegueira” de Diderot, além do conhecimento das obras realizadas pelo abade L’Épée, e ainda o contato com Maria Tereza Von Paradis –, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris no ano de 1784 e o método de leitura utilizando livros com letras em relevo (Leite, 2003).

Esse método apresentava dificuldades de acessibilidade à leitura e não possibilitava a escrita, haja vista as letras serem desenhadas na madeira ou no metal, o que limitava o reconhecimento pelo tato, proporcionando uma leitura mais lenta. Outra dificuldade apontada foi o reduzido número de livros disponíveis devido ao seu alto custo, principalmente por precisar de uma grande quantidade de letras em sua confecção, o que os deixava volumosos, pesados e de complicado manuseio (Baptista, 2000; Bueno, 2008; Martins, Niza, 2014).

No livro intitulado “O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história e seu método de ensino”, escrito por J. Gaudet e traduzido no Brasil por Alvares de Azevedo em 1851, pode-se ler uma referência a Valentin Haüy como o primeiro a estabelecer um sistema de ensino para pessoas com deficiência visual. A ele, de forma inconteste, cabe o mérito da causa, pois anteriormente não houve ações educacionais voltadas para a instrução da pessoa cega (Azevedo, 1851). Nesse Instituto também se destacaria Louis Braille, nascido em 4 de janeiro de 1809 na pequena cidade francesa de Coupvray, primeiramente como aluno, depois como professor, deixando um legado que atravessou as fronteiras do espaço e do tempo.



Louis Braille perdeu a visão ainda criança, em acidente doméstico, estudou em escolas comuns usando como forma de aprendizagem a escuta, decorando suas lições, e era tido como excelente aluno. Com 10 anos ganhou uma bolsa de estudo e ingressou no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, primeira escola do mundo a ser criada para esse tipo de ensino. Lá, depara-se com o método criado por Valentin Haüy, pois era o método oficial. Com poucos livros disponíveis e sem acesso à escrita, Louis começou a pensar em como desenvolver um novo método que possibilitasse não só a leitura como também permitisse a escrita a pessoas cegas. Apesar das dificuldades encontradas na sua escolarização, ele teve a oportunidade de estudar música clássica, tornando-se um excelente pianista (Mazzotta, 2011).

Na busca de seu propósito de desenvolver um sistema de escrita e leitura para cegos, Louis Braille teve conhecimento de um sistema desenvolvido no exército, pelo capitão Charles Barbier de La Serre, para comunicação noturna. Ao aprender como esse sistema de escrita noturna funcionava, passou a estudá-lo e percebeu que, por ser um método fonético, as palavras não poderiam ser soletradas, muitos sinais eram utilizados para a escrita de uma única palavra, deixando o sistema muito complexo para a decifração (Mazzotta, 2011).

Assim, Louis apreende o método de Barbier, mas o toma como um ponto de partida, propondo modificações que o levaram à criação de um novo sistema, possibilitando que pessoas cegas tenham acesso a conhecimentos literários, matemáticos e notações musicais, por meio da escrita e da leitura (Lemos *et al.*, 1999). Todavia, após todos os esforços de Louis Braille no aperfeiçoamento desse sistema, a aceitação obtida junto à comunidade discente do Instituto não logrou o mesmo êxito junto à administração Institucional, que mantinha como sistema oficial o de Valentin Haüy.

Louis Braille faleceu em 1852, deixando um legado para a escolarização da pessoa com deficiência visual, que passou a ter acesso pela primeira vez à escrita, trazendo um ganho exponencial ao seu desenvolvimento intelectual e cultural e ao se constituir enquanto sujeito. O acesso à leitura e a escrita, enquanto prática social, traz na esteira o desenvolvimento de habilidades básicas, como falar e escrever, ouvir e ler, permitindo o uso consciente da língua em processos de interação inter e intrapsicológicos (Marcuschi, 2001; Vygotsky, 2007).

Diante do exposto, surge a pergunta de partida para esta pesquisa: em que medida a formação conjunta de professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? Para a discussão do problema foi construída a hipótese de que a efetivação de grupos de formação pode ser uma forma eficaz de possibilitar a compreensão e uma nova concepção do professor sobre a alfabetização e o letramento da criança com deficiência visual, na escola regular. Visando a atender esse objetivo, a formação deveria se dar na esco-



la, com carga horária prevista dentro das horas normais de trabalho do professor, partindo das dificuldades encontradas em sua prática, contando com um aporte teórico que possa nortear uma prática inclusivista e com temas que abordem: a criança com deficiência visual, suas características, as consequências da cegueira e da baixa visão para a aprendizagem da escrita e leitura, seu desenvolvimento e suas habilidades.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar a concepção do professor da classe comum e o do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual.

2 Método

A pesquisa proposta neste trabalho é qualitativa, e tem como método de abordagem a pesquisa-ação. Além de se originar nos trabalhos no trabalho de Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, na Universidade Fernando Pessoa, em Porto, Portugal, no ano de 2022, parte também de diálogos junto aos professores, sejam da classe comum sejam do Atendimento Especializado, em cursos, oficinas, encontros e seminários que trouxeram como indicativo as dificuldades sentidas para realizar o processo de alfabetização da criança com deficiência visual. Os docentes alegam pouco conhecimento e despreparo diante das limitações e possibilidades de aprendizagem dessas crianças, e não dominam e nem utilizam os instrumentos que são necessários nesse processo.

Desta forma, mostra-se a importância e a necessidade de pesquisas que possam colaborar de forma crítica e reflexiva com a construção do conhecimento dos professores. Precisam ser criados espaços colaborativos para que os educadores possam refletir, interagir, trocar experiências e vislumbrar novos caminhos de inclusão, com novas práticas e estratégias de ensino, a partir do seu local de trabalho e tendo como ponto de partida o diálogo sobre suas práxis pedagógicas, suas dúvidas, suas vivências, suas angústias e sobre os engessamentos diante do processo de ensino da criança com deficiência visual.

Segundo alguns autores (Barbier, 2004; Franco, 2005; Thiollent, 2008), a pesquisa-ação tem se tornado relevante às pesquisas educacionais, pois contrapõem a ciência tradicional, na qual o pesquisador é tido como neutro e objetivo, que descreve, explica e prevê fenômenos. Em sentido contrário, a pesquisa-ação empodera os sujeitos da prática como interlocutores, coautores e colaboradores, que buscam o sentido na relação entre os saberes da prática e o conhecimento para uma reconstrução mais crítica dos saberes. Assim, para as Ciências Humanas, esse método se apresenta como uma nova forma de conceber e fazer pesquisa, de cunho eminentemente pedagógico e político.



2.1 Participantes

Os participantes são dez professoras, sendo três da classe comum e sete do atendimento especializado. Das sete professoras do atendimento especializado, seis possuem especialização em Educação Especial e uma tem somente a graduação em Biologia. Seis delas anunciaram ter cursos específicos em Deficiência Visual, mas somente quatro especificaram qual o curso, e uma disse não ter curso específico na área. Das sete, cinco anunciaram ter formação em Alfabetização e que em seus cursos foram abordadas metodologias e estratégias para o ensino da criança com deficiência visual; duas disseram ter o curso de Alfabetização, mas que nele não foram abordadas temáticas sobre a deficiência visual. O tempo de experiência na docência das participantes varia de 10 a 25 anos; o de atendimento de alunos que possuem deficiências, de 5 a 15 anos; e de alunos com deficiência visual, de 1 a 15 anos. A quantidade de alunos atendidos por elas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) varia de 1 a 12 alunos; e de alunos com deficiência visual, de 1 a 4.

Quanto às professoras da classe comum, as três são formadas em Pedagogia com especialização em Gestão, Supervisão e Orientação. Destas, duas não possuem cursos na área da Alfabetização; uma possui cursos na área da Alfabetização, todavia, não houve abordagem ou estudos sobre metodologias ou estratégias para o ensino da criança com deficiência visual. A experiência de docência das três varia de 10 a 25 anos, e, com crianças com deficiência visual, de 1 a 5 anos.

2.2 Materiais

Para a realização da pesquisa-ação, com a constituição do grupo de formação, foram utilizados como instrumentos para a obtenção dos dados empíricos: Plano de Ação; Roteiros de Entrevista semiestruturada para professoras da classe comum; Roteiros de Entrevista semiestruturada para professoras do atendimento especializado; Questionários sociodemográficos para professoras da classe comum; Questionários sociodemográficos para professoras do atendimento especializado; e Diário de Bordo para anotações e registro de dizeres que chamaram mais atenção ou de falas mais pontuais observadas durante os encontros.

2.3 Procedimentos

Primeiramente submetemos o projeto de pesquisa para apreciação da Secretaria Municipal de Educação, para obter o Termo de Anuência. Este Termo foi arrolado a outros e



protocolado na Plataforma Brasil, para análise do Conselho de Ética. Para submissão nesta plataforma foi necessária a elaboração do projeto de pesquisa, assim como dos instrumentos para obtenção dos dados, como questionários e entrevistas. Após a aprovação, ocorreu a emissão do Parecer Consubstanciado para que fosse iniciada a pesquisa. Concomitante a todo esse processo, iniciou-se também a pesquisa bibliográfica e, com a aprovação no Conselho de Ética, a pesquisa de campo.

2.4 A constituição do Grupo de Formação

Para alcançar os objetivos aqui traçados, foi necessário constituir um grupo de estudo com professores do atendimento especializado e da classe comum que estivessem atuando com alunos que possuem deficiência visual matriculados nas séries iniciais do Fundamental I (1º ao 5º ano).

As visitas ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2019 em 10 escolas elencadas pela Secretária da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED). No entanto, duas das escolas não tinham mais alunos com deficiência visual matriculados, demonstrando que a Secretaria não tem controle da presença, transferência ou abandono dos alunos em tempo real, ou seja, não é possível saber sobre essa movimentação discente em todos os períodos do ano. Isso ocorre pela falta de informações, que não são geradas ou alimentadas, nos sistemas das secretarias escolares.

3 Análise dos resultados

Apresentaremos a análise dos resultados obtidos a partir da categoria que aborda as concepções e práticas docentes no ensino da escrita e leitura da criança com deficiência visual. No entanto, não há pretensão de esgotar o discurso, nem de colocar um ponto final no diálogo que se estabeleceu entre o grupo sujeito, como no que agora se estende para o grupo leitor, pois se concorda com Orlandi (2006) quando esta diz que para aqueles que praticam a análise de discurso é necessário entregar-se ao prazer da descoberta, sem preocupação com o ponto final no fechamento das questões, mas sim dialogar no encontro das diferenças.

Assim, essa investigação considera o sujeito, a história e a linguagem, ou seja, quem é o falante, onde ele se inscreve na história, o que ele disse e o que foi, e por que foi silenciado (Orlandi, 2009). Foi preciso analisar o sentido e o significado da fala das professoras enquanto sujeitos históricos pertencentes a um meio, a uma sociedade, como se constituem, suas singularidades e a sua ontogênese, como se inscrevem na história e o lugar de onde falam.



Mediante o exposto, será tecida uma análise a partir da concepção das professoras sobre o ensino da escrita e leitura da criança com deficiência visual e de como essas concepções se refletem em suas práticas docentes. Nessa tarefa fica claro que as causas das dificuldades nesse processo de ensino e de alfabetização são frutos das políticas públicas voltadas para a formação de professores que não possibilitam outro modelo de escola e nem o contrapõem para superar o processo de exclusão presente ainda hoje no cenário escolar, o que submete os professores a condições precarizadas de trabalho, deixando sobre eles a responsabilidade de buscar solução para os problemas enfrentados (Cury, 2005, 2007; Pletsch, 2009).

No excerto abaixo, uma professora do atendimento especializado narra um pouco desse cenário escolar e dos problemas que precisa resolver. Fica claro o papel que está sendo imposto a ela, para além do exercício da docência.

Olha no caso a parceria com o professor, porque ele não tem tempo na sala regular, é, tipo assim, ele quer que a gente faça a atividade, amplie e faça tudo, entende isso, e claro ele não deixa de estar certo, porque ele é sobrecarregado também. Então são muitas dificuldades. Outra delas é o tempo, devido às salas muito lotadas. Sobrecarrega o professor, são 40 alunos numa sala de tamanho médio, e 35 na pequena, só tem um professor. Eu tenho 9 alunos, eu tenho um com baixa visão, um que é cego, e outro com síndrome de Down. Também tem a questão do material, porque na Secretaria eles fazem umas exigências; no início do ano a gente tem que mandar o relatório com a quantidade de alunos e a deficiência de cada um, é uma briga, precisa levar senão a escola é advertida, no entanto, eles não dão retorno. Por exemplo, eu fui lá atrás da reglete e do material, e o aluno tem essa dificuldade de material, não tem papel, tenho que ver se eu consigo a reglete pra ele (Professora Márcia, 2019).

Com esse cenário escolar, fica humanamente difícil se aproximar do aluno, observar o nível de desenvolvimento de cada um e exercer a mediação social, conforme proposto por Vygotsky (2007) a partir da Teoria Sócio-Histórica, tanto pelo tamanho da sala, quanto pela quantidade de crianças dentro dela. E, ainda, para completar o quadro, há a carência de material didático, alguns de extrema importância, como o kit de reglete e punção, que se configura, em um comparativo, como se fosse o caderno e o lápis da criança vidente. Logo, sem esse instrumento mediador, a criança cega fica impossibilitada de desenvolver a aprendizagem da escrita e conseqüentemente da leitura.

O panorama apresentado colabora para que as professoras construam concepções a respeito do processo de aprendizagem da criança com deficiência visual. Na esteira dessas concepções não se pode deixar de observar que o método de ensino utilizado pelas professoras quando se trata de alfabetizar essas crianças corresponde, em todas as situações exemplificadas neste trabalho, naquele que aguarda a criança construir o que chamam de pré-requisito – ou pré-alfabetização ou ainda a prontidão – para só depois seguir com a apresentação das



letras do alfabeto e famílias silábicas (Silva, 2018). Conforme a fala da professora da classe comum:

[...] eu achei que essa aluna foi muito prejudicada, porque a gente percebe claramente que ela tinha condição de ser alfabetizada e não foi, e hoje ela vai fazer 10 anos, então, agora que comecei com ela todo aquele trabalho de pré-alfabetização, trabalhar coordenação motora, porque ela não foi trabalhada, trabalhar lateralidade, para poder introduzir a leitura e a escrita. Até a própria mãe percebeu o avanço da criança porque nem caderno praticamente ela tinha, antes o que ela sempre fazia era desenhar e pintar, isso ela sabe muito bem, ela conhece muito bem as cores, a partir daí, nós, aqui no ensino especial, nós começamos o processo, e ela tá nesse processo ainda, e a intenção agora é começar a trabalhar com ela as famílias silábicas (Professora Safira, 2019).

Quando a professora Safira se refere ao prejuízo causado à criança, ela anuncia o que irá trabalhar na pré-alfabetização para depois inserir a criança no universo da alfabetização, todavia, ela também anuncia que a criança sabe desenhar e pintar. Ora, para se desenhar e pintar exigem-se do corpo humano movimentos refinados de destreza, de coordenação motora fina, e a compreensão de conceitos essenciais como de limites, de direção, de equilíbrio. Pode ser que a criança só precise tomar consciência de suas aprendizagens (Lima, 2010).

Como forma de possibilitar a internalização, pela criança, dos conceitos necessários no seu processo de alfabetização e letramento, discutimos nos encontros por vídeos, e como proposta da tese, a possibilidade de as professoras integrarem de forma concomitante as áreas motora, cognitiva e sensorial aos campos de conhecimento no planejamento das atividades. Para a compreensão de cada conceito ou encadeamento de conceitos, as atividades planejadas permitiriam à criança primeiro vivenciá-las através do corpo, do movimento; depois, utilizando um recurso/objeto didático concreto, a partir da mediação docente poderiam ser feitas indagações e explorações do objeto e, para finalizar, a atividade pedagógica seria construída, em relevo (para a criança cega) e ampliada, com contraste (para a criança com baixa visão), no formato planejado. É importante entender que a dinâmica dessas atividades pedagógicas, no plano de aula, permite a compreensão da criança na articulação e integração das áreas motoras, cognitivas e sensoriais. Por exemplo, caso haja a necessidade de trabalhar o conceito de “em cima” e “embaixo” – para que a criança cega ou com baixa visão compreenda que dentro do processo de escrita o desenho das letras ocupa esses espaços –, será muito mais fácil adquirir esse conhecimento participando de atividade motora que leve o discente a experimentar esse conceito com o movimento do corpo, e realizando atividades de reconhecimento do objeto e de sua posição, ora em cima da mesa, ora embaixo do caderno etc.; assim, se poderia, em sequência, grafar, na folha de papel, na caixa de areia, em tinta ou em braille, a letra “l”, que em ambas formas de escrita ocupa os espaços em cima e embaixo



Especialmente saber quando inserir o braille? Pra mim, tem sido assim... é algo que eu percebo que eu preciso estudar, que eu preciso praticar, então, esse aprendizado que tem que ser primeiro daqui desse lado, depois conseguir passar pra ele, isso realmente assim me deixa um pouco ansiosa porque quando a gente está lá no curso, eu digo: não porque lá no AEE eu [dou] conta, mas a gente percebe que precisa aprender muita coisa pra poder dar conta. E eu preciso aprender realmente braille, preciso praticar pra poder ajudar ele, nesse processo de aprender (Professora Dalva, 2019).

A proposta desta pesquisa tem a intenção de responder a pergunta acima e, ainda, colaborar com as professoras no seu fazer docente, na sua missão diante do desafio de alfabetizar a criança com deficiência visual, sem que tenham conhecimentos que lhes propiciem uma prática exitosa. Todavia, é preciso reconhecer que alfabetizar uma criança com deficiência visual cega exige um domínio do sistema de escrita braille que ainda hoje é pouco conhecido mesmo pelos professores que têm formação em cursos especializados, já que não existe o ensino do sistema como disciplina nas Instituições de Ensino Superior. A fala abaixo, da professora da classe comum explicita, esse problema.

No caso do aluno, ele já está manuseando bem a bengala, que foi o trabalho da professora dele do AEE, ele tá andando pela escola com a bengala. Ele tá andando bem com a bengala e tá fazendo as atividades que são de tato, com a mãozinha dele coloca as bolinhas, faz as bolinhas sozinho e a gente só vai dizendo pra ele, e com as mãozinhas ele vai colocando, e ele já até melhorou na forma de colocar e de fazer as bolinhas, eu percebi isso também, ele melhorou, já sabe fazer a atividade, responde à pergunta, então, avançou com certeza. Com todas as dificuldades que eu enfrentei por não ter o conhecimento do braille, por não poder oferecer..., mas o trabalho da professora do AEE ajudou bastante (Professora Deusa, 2019).

Nesse caso, sem conhecimentos que lhe possibilitem avançar no ensino da criança com deficiência visual, a professora da classe comum utiliza as mesmas estratégias utilizadas pela educação especial, e que já sofreram muitas críticas. A crítica nessa atividade deve-se ao fato de permitir que o aluno faça somente bolinhas, e por um extenso tempo, como se ele não tivesse outros objetivos e como se não fosse uma atividade prospectiva para a realização de outras. Assim, de forma monótona, a criança segue fazendo bolinhas em atividades que têm fim em si mesmas, enquanto o mundo da escrita e da leitura descortina-se para alguns outros colegas, com a escola não cumprindo seu objetivo com todos os alunos, conforme já discutido em outros estudos (Rebelo, Kassar, 2018; Silva, 2018; Vilaronga, Caiado, 2013).

Outra justificativa para o uso de atividades que não levam o aluno a avançar no seu processo de aprendizagem pode estar atrelada à concepção organicista de que nem todas as crianças aprendem, então, as professoras, por desconhecimento, podem acreditar que existe um limite na aprendizagem para algumas crianças. Mesmo quando o estudante com deficiên-



cia visual dá demonstração de desenvolvimento na sua aprendizagem, há certa descrença, por parte da professora, da capacidade e do potencial dessa criança

[...] é por incrível que pareça é uma, é uma não, é a melhor aluna da sala, ela aprendeu a ler, ela já [lê] bem, ela escreve bem, porque quando ela começou a estudar ela já usava os óculos ela já estava com aquele problema, então, ela aprendeu dentro da limitação dela (Professora Estela).

Nesse contexto, fica clara a dificuldade das professoras em exercerem uma prática docente que propicie a interação e a internalização dos conteúdos escolares por parte das crianças com deficiência visual. Desta forma, as consequências revelam-se nas acentuadas dificuldades sentidas por essas crianças e na concepção docente de que a deficiência é a responsável pela não aprendizagem, quando, na verdade, o que existe é a pouca e ineficiente intervenção docente no processo de ensino da escrita e leitura. Assim, sem interação e sem mediação social e instrumental, a deficiência tende a aumentar, pois as ferramentas para minimizar as consequências da deficiência visual na criança estão intrinsecamente relacionadas à qualidade de interação que o ambiente social e, principalmente, o escolar, nas suas muitas dimensões, estabelecem com ela (Vygotsky, 1989).

Considerações finais

A pesquisa-ação apresentada como método de estudo, aqui, mostrou a eficácia de organizar grupos de formação – no espaço escolar, respeitando a carga horária de trabalho dos professores e abordando temas como sorobã, lupas, reglete, punção, o Sistema Braille e, ainda, as potencialidades e dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual – para mudar a compreensão e a concepção docente sobre a aprendizagem dessas crianças na escola regular. No percurso investigativo, foi adotado o direcionamento metodológico pautado nos pressupostos da pesquisa-ação favorecendo a construção do pesquisador coletivo, constituído pelas professoras que contavam com alunos com deficiência visual inseridos em suas classes regulares.

Assim, por meio do grupo de formação, foi possível observar quais as demandas desse coletivo no que concerne ao processo de inclusão desses alunos. O estudo revelou, no decorrer dos encontros presenciais e no ambiente remoto, a partir dos diálogos estabelecidos e das temáticas discutidas, o cenário das escolas, a formação das professoras, suas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, as dificuldades para se estabelecer o apoio colaborativo dentro das escolas, assim como as estruturas organizacionais escolares que se apresentam com precárias condições de trabalho.



Mudar esse cenário é uma premissa imperativa para que na esteira dessas mudanças possamos continuar abrindo espaços de formação e diálogo sobre métodos e estratégias de ensino. Nesse sentido, propomos – como forma de possibilitar a internalização, pela criança, dos conceitos necessários no seu processo de alfabetização e letramento – que, no planejamento, as atividades possam integrar de forma concomitante as áreas do conhecimento, principalmente a área motora, cognitiva e sensorial.

Neste contexto, faz-se urgente pensar políticas de formação que valorizem as professoras alfabetizadoras, possibilitando-lhes condições de trabalho dignas, plano de cargos e salários, formação inicial e continuada, com o aporte da Teoria Sócio-Histórica, que lhes permita compreender o desenvolvimento de todos os seus alunos. Todavia, é importante ressaltar que crianças cegas e com baixa visão já estão matriculadas nessa escola que não se identifica como inclusiva, para essas, é premente que o processo de mudança seja discutido com celeridade, ainda que em âmbito regional, local, e até por unidade de ensino para alcançá-las.

Referências

- AZEVEDO, José Alvares de. Prefácio do tradutor. In: GUADET, Joseph. *O Instituto dos meninos cegos de Paris: sua história e seu methodo de ensino*. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851.
- BAPTISTA, José Antonio Lages Salgado. *A invenção do braille e a sua importância na vida dos cegos*. Lisboa: Comissão de Braille, 2000.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, [São Paulo], v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./out. 2005
- LEITE, Cristiane das Graças. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.



LEMOS, Edison Ribeiro *et al.* *Louis Braille: sua vida e seu sistema*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 1999.

LIMA, Thalita Nilander. A importância do letramento escolar para a criança cega. *Caminhos em Linguística Aplicada*, [Taubaté, SP], v. 3, n. 2, p. 108-120, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Revistas brasileiras em Letras e Linguística. *DELTA*, [São Paulo], v. 17, n. 3, 83-120, 2001.

MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018.

SILVA, Kátia Regina da. *Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos*. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B24PN6>. Acesso em 23 de set. 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n.1, p. 61-78, jan./mar. 2013. DOI: doi.org/10.1590/s1413-65382013000100005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 30.3.2024

Revisado em: 8.4.2024

Aprovado em: 11.9.2024