

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade

ANTONIO FRANCISCO SOARES

**A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS ESPECIALIZADOS DE
ALFABETIZAÇÃO DE CEGOS E SUA UTILIZAÇÃO/INTERFERÊNCIA NA
SALA REGULAR**

SÃO PAULO
2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade

ANTONIO FRANCISCO SOARES

**A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS ESPECIALIZADOS DE
ALFABETIZAÇÃO DE CEGOS E SUA UTILIZAÇÃO/INTERFERÊNCIA NA
SALA REGULAR**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

SÃO PAULO
2020

Banca examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha mãe, Maria Francisca Soares, que mesmo não tendo frequentado uma escola é uma verdadeira educadora.

Dedico ao meu pai (*In Memoriam*), Ananias Francisco Soares, que sempre acreditou em mim e no meu potencial.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, e Tecnológico - CNPq - Código de Financiamento **130032/2019-0**

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, e Tecnológico - CNPq - Finance Code **130032/2019-0**

AGRADECIMENTOS

Registro aqui os meus mais sinceros agradecimentos a todos/as que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, mestre amigo, pela dedicação e disposição na luta pela qualificação de seus alunos.

À minha esposa, Antonia da Cunha Ribeiro Soares, por estar sempre ao meu lado, em Teresina e em São Paulo, não deixando me faltar nada.

À minha irmã e comadre Ana Maria Francisca Soares Santos e a seu esposo, o compadre Fernando Santos (In memorian), pelo apoio que me deram em São Paulo, quando eu nem sabia me deslocar nesta cidade imensa.

À minha irmã e minha madrinha Antonia Francisca Soares de Andrade e sua família, pelo apoio para que eu pudesse me ausentar de Teresina.

À Betinha, que, além de Secretária dedicada ao programa EHPS, é uma amiga que sabe acolher a todos/as.

Ao professor Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Coordenador do EHPS que, como professor da Atividade Programada “Elaboração do Anteprojeto”, nos iniciou no trabalho de investigação.

Às professoras Carla Cazelato Ferrari e Maria Cristina Dancham Simões, pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação.

Aos professores do EHPS, especialmente aqueles que fui aluno durante o curso de mestrado, professor Kazumi, professor Carlos, professora Alda Junqueira, professora Luciana e professora Leda.

Aos Representes Discentes, que me acolheram de braços abertos e com os quais eu aprendi muito.

Aos meus colegas de curso que partilharam comigo as novas descobertas durante o curso de mestrado.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro na realização deste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar os procedimentos utilizados na alfabetização de cegos, por meio do sistema Braille, utilizados por Centro Especializado e no trabalho pedagógico realizado na sala regular de ensino. Baseia-se na perspectiva dos estudos de linguagem que distinguem a alfabetização, como o domínio da língua escrita cuja forma de representação difere da língua oral, do letramento como o seu uso social, ou seja, daquele indivíduo que participa do mundo letrado de forma ampla, fazendo uso constante, contínuo e crescente em todas as suas práticas sociais. Considerando que, no Brasil, pouco se tem investigado sobre esses processos, a descrição e análise detalhada dos diferentes procedimentos foram organizadas em três eixos (atividades preparatórias, atividade de ensino do Braille e atividades de exploração do conteúdo escolar), com dados coletados por meio de áudio-gravações e registros de campo, cujas transcrições foram organizadas em cenas que detalham a relação entre professoras especializadas e alunos, nas salas de Atendimento Educacional Especializado, assim como as que foram desenvolvidas em sala de aula, procurando verificar a relação estabelecidas entre esses dois *locus* de ensino. Os principais achados se referem a extrema complexidade das atividades para o desenvolvimento da percepção tátil necessária para a constituição de um leitor eficiente, as experiências anteriores de vida como facilitadoras ou dificultadoras desse aprendizado e, apesar da existência de algumas atividades integradas, a pouca relação entre as atividades especializadas e o trabalho pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: Cegos. Alfabetização.. Braille.

ABSTRACT

This research aimed to describe and analyze the procedures used in the basic literacy of the blind, through the Braille system, used by the Specialized Center and in the pedagogical work carried out in the regular classroom. It is based on the perspective of language studies that distinguish basic literacy, such as the mastery of written language whose form of representation differs from oral language of the write language, and literacy, such as its social use, from the person who participates in the literate worldwide, making constant, continuous and growing use in all its social practices. Considering that, in Brazil, little has been investigated about these processes, the detailed description and analysis of the different procedures were organized in three axes (preparatory activities, Braille teaching activity and activities for exploring school content), with data collected through audio recordings and field records, whose transcripts were organized in scenes that detail the relationship between specialized teachers and students, in the Specialized Educational Service, as well as those developed in the classroom, seeking to verify the relationship established between these two teaching loci. The main findings refer to the extreme complexity of the activities for the development of the tactile perception necessary for the constitution of an efficient reader, the previous experiences of life as facilitators or hinders of this learning and, despite the existence of some integrated activities, the little relationship between specialized activities and pedagogical work in the classroom.

Keywords: Blind. Literacy, Braille

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Problema de pesquisa.....	5
Objetivos.....	5
Geral.....	5
Específicos.....	5
Procedimentos de pesquisa.....	5
Campo empírico.....	5
Procedimentos de coleta e organização dos dados.....	6
Procedimentos de análise de dados.....	7
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS CEGOS.....	8
O processo ensino-aprendizagem do sistema Braille.....	19
Atividades de preparação.....	24
Atividades de aprendizado.....	26
Atividades de exploração do conteúdo escolar.....	29
CAPÍTULO 2 – A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS CEGOS PELO SISTEMA BRAILLE E A SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES NA SALA REGULAR.....	30
A EDUCAÇÃO DOS CEGOS NO PIAUÍ.....	30
A SITUAÇÃO ATUAL DA ACEP.....	32
A ESCOLA REGULAR FREQUENTADA PELA ALUNA.....	33
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELO SISTEMA BRAILLE.....	34
3.1. Atividades de preparação.....	35
3.2. Atividades de aprendizado.....	48
3.3. Atividades de exploração do conteúdo escolar.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO 1 - Guia de registro das gravações.....	87
ANEXO 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido – Professoras do ensino regular...	88
ANEXO 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Professoras do centro de apoio especializado.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Celas Braille no sentido de escrita e leitura.....	20
Figura 02	Círculo pontilhado com punção no papel gramatura 40.....	37
Figura 03	Dominó adaptado em alto-relevo.....	39
Figura 04	Cela Braille em madeira e bolas de gude.....	41
Figura 05	Aluno cego organizando o alfabeto móvel numa sequência.....	42
Figura 06	Alfabeto móvel organizado pelo aluno cego.....	43
Figura 07	Gira Braille.....	44
Figura 08	Reglete tradicional.....	45
Figura 09	Primeira produção do aluno: pontos aleatórios e alfabeto.....	46
Figura 10	Jogo de encaixe de letras em Braille.....	48
Figura 11	Imagem do livro de português.....	59
Figura 12	Imagem do livro de português.....	60
Figura 13	Texto sobre conto, distribuído aos alunos.....	67
Figura 14	Conto produzido por Clarice.....	80

INTRODUÇÃO

Esta investigação, cujo objetivo foi o de descrever e analisar os procedimentos pedagógicos utilizados por professores especialistas na deficiência visual, para alfabetização de alunos cegos, bem como a sua relação com o trabalho pedagógico realizado na sala de aula regular, surgiu da experiência do autor como professor do curso de Pedagogia, onde contou com algumas pessoas cegas como alunas.

Durante a jornada de mais de vinte anos como professor de Curso Superior, responsável pela disciplina de Fundamentos da Educação Especial, este pesquisador e especialista em educação especial já teve, por várias vezes, a oportunidade de ser professor e orientador de alunos cegos.

Esses alunos, quando chegam à universidade, trazem uma bagagem cultural compatível com as exigências de um aluno de curso em nível superior: são alfabetizados em vários sentidos do termo, dominam o sistema Braille de leitura e escrita, expressam domínio dos conteúdos da educação básica, muitas vezes superiores a de seus colegas videntes, além, em período mais recente, das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs.

Porém, muitos se queixam de dificuldades de acesso ao material disponível para pessoas cegas, tanto em Braille, quanto em áudio. Outros relatam o quanto as TICs têm sido importantes em sua vida, destacando como todo o aparato tecnológico - reglete e punção (material para grafia manual em Braille), a máquina de escrever em Braille, o computador e a impressora Braille foram indispensáveis para que pudessem alcançar níveis superiores de escolarização.

Mesmo entre aqueles que hoje têm acesso à nova tecnologia da informação ainda existem os que valorizam o sistema Braille de leitura e escrita.

Embora alguns autores, como Bueno (1993) indiquem que a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular se iniciou muito antes das modernas políticas de inclusão escolar no Brasil, foi somente com o advento da inclusão escolar e o fim das escolas especiais que as pessoas cegas, no Piauí, assaram a ser alfabetizadas nas escolas regulares, ditas inclusivas.

Para tanto, algumas escolas regulares instalaram salas de recursos multifuncionais, chamadas de salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, enquanto que outras passaram a encaminhar seus alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE –

para receberem atendimento especializado no contra turno escolar em Centros de Apoio externo fora da escola.

Considerando que o trabalho especializado específico de compensação da deficiência visual é um dos temas menos estudados e que, fora do ambiente especializado de escolarização de deficientes visuais sobre o processo de ensino e aprendizagem do sistema Braille é praticamente desconhecido, nesta pesquisa procuramos conhecer, analisar e divulgar em detalhe os processos especializados de alfabetização de pessoas cegas procedimentos pedagógicos, bem como a relação e sua utilização/interferência na sala regular.

À guisa de ilustração, enquanto em 2017 foram defendidas, nos programas brasileiros de mestrado e doutorado, 79 produções sobre a cegueira, esse número sobe para 133 sobre a deficiência intelectual e 137 produções sobre a surdez. (BRASIL. MEC. CAPES, 2020)

Além disso, a totalidade desses estudos se voltam, compreensivelmente, a aspectos mais refinados da relação entre a cegueira e os processos de escolarização, como se pode notar pelos trabalho de Pires (2018), sobre o ensino de óptica para cegos ou o de Cambraia (2018), sobre os sintomas de depressão na deficiência visual.

Por outro lado, ainda na condição de professor no Piauí, tomei conhecimento de que se intensificava, no campo profissional específico, uma polêmica sobre o crescente abandono do Braille em razão do desenvolvimento das TICs, com posições distintas entre os defensores da continuidade de seu ensino e aqueles que defendiam a desbrailização.

Foi com essa experiência profissional e de docência que decidi me transferir para São Paulo, em busca do aprofundamento teórico, tendo ingressado no mestrado em educação do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP, com o Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno assumindo a minha orientação.

Tendo com ele definido que o foco de minha pesquisa seria o da alfabetização de alunos com cegueira, realizei um percurso teórico, iniciando pela apropriação de autores que discutem a distinção entre alfabetização e letramento para, em seguida, discutir a questão da educação de alunos cegos, para chegar às proposições metodológicas disseminadas no Brasil para o ensino do Braille.

De modo geral, se diz que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de ler o que está escrito e escrever o que foi lido ou falado. Mas, além disso, espera-se da pessoa alfabetizada que seja capaz de compreender o que lê e o que escreve. No entanto, existem

aqueles que defendem a necessidade de se alfabetizar letrando, ou seja, que no processo de alfabetização, o alfabetizador precisa estimular os alfabetizandos a fazer uso da leitura e da escrita.

Para falar sobre alfabetização e letramento recorreremos aos autores Soares (2014), Cagliari (1990, Mollica (2011), Ferreira e Teberosky (2011) e Coulmas (2014). Assim, passamos a entender que a pessoa alfabetizada deve praticar a leitura e a escrita no seu dia a dia, aproveitando seus benefícios. Além disso, “(...) o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita” (MOLLICA, 2011, p. 16).

Desde a mais tenra idade as crianças têm contato com informações escritas, pois o espaço urbano, hoje ocupado no Brasil por 85% de sua população, é um espaço letrado. Assim, mesmo antes de decodificarem o que está escrito, as crianças videntes são capazes de fazer leitura de rótulos, de placas de sinalização, e de um sem número de indicadores escritos, associando alguma imagem ao que os adultos nomeiam para elas.

Mesmo assim, precisamos entender que a alfabetização faz parte de um processo que envolve várias atividades, as da rotina familiar, como ler diante das crianças livros, jornais e revistas até as leituras feitas para elas como a leitura de histórias infantis.

Soares (2014, p. 37) afirma que a pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever. Já a pessoa letrada é uma pessoa diferente no seu modo de viver na sociedade. Ou seja, quando a pessoa vai além da mera alfabetização e se torna uma pessoa letrada, ela muda a forma de viver em sociedade.

Com o advento da internet e da comunicação mediada por computador temos um novo conceito de letramento, o letramento digital. Assim, o conceito de letramento envolve o conceito de inclusão social. E, desta forma, a pessoa letrada é aquela que se beneficia dos textos impressos e dos textos virtuais de forma direta e indireta.

No entanto, as crianças cegas, normalmente, não desfrutam do mundo letrado antes de chegarem à escola, o espaço urbano é um espaço visual, colorido e cheio de mensagens escritas, distante da realidade das pessoas cegas que não têm a possibilidade de experienciar essa relação com a escrita simplesmente por transitarem por esses ambientes como se dá com as crianças videntes.

Por isso, é preciso que se valorize outros canais para a obtenção da informação, além dos olhos, como a audição e o tato, ou seja, é “necessário elaborar sistemas de ensino

que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 183).

Por outro lado, do ponto de vista da valorização social do trabalho educacional com alunos com deficiência visual, os centros de referência mais citados são os localizados no sudeste, como o Instituto Benjamim Constant, do MEC, sediado no Rio de Janeiro, e a Fundação Dorina Nowill para Cegos (antiga Fundação para o Livro do Cego no Brasil), em São Paulo.

Por fim, no contato inicial com publicações, oficiais ou não, sobre as etapas de ensino do Braille, percebi que esse aprendizado era muito mais complexo que se poderia imaginar, pois demanda um trabalho intenso e sistemático de adaptação de um sentido que, em princípio, não é usado para isto, que implica no desenvolvimento da percepção tátil para o reconhecimento dos pontos em relevo da cebra Braille.

Desta forma, por considerar que inexistia no Brasil trabalho acadêmico que detalhasse esses procedimentos, decidi que o foco de minha investigação residiria no detalhamento e análise desse processo, bem como na sua relação com o trabalho pedagógico realizado na sala de aula regular.

A escolha por realizar a pesquisa no município de Teresina-PI, não se deu em razão da facilidade de acesso por ser professor nessa cidade, mesmo porque, cursando o mestrado em São Paulo, seria mais cômodo selecionar um trabalho especializado efetivado nesse município.

Como era conhecido de que o trabalho realizado pelo Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos (CHARCE), mantido pela Associação dos Cegos do Piauí – ACEP, vinha de longa data, a sua seleção como campo empírico poderia expressar muito mais o que deve ocorrer em locais cujo acesso a informações e contatos pessoais com profissionais qualificados fosse menos intenso que o que ocorre no eixo sudeste/sul, ou seja, poderia expressar, de forma mais consistente, o que deve ocorrer na maior parte dos atendimentos especializados distribuídos por este país de dimensões continentais e de extrema desigualdade social e regional;

Tendo em vista as argumentações expostas acima, foi delimitado o seguinte:

Problema de pesquisa

Qual o trabalho efetivo de alfabetização de pessoas cegas, por meio do sistema Braille, realizado por um Centro Especializado no atendimento dessa população e a sua relação com o trabalho pedagógico realizado na sala regular de ensino?

Objetivos

Geral

Descrever e analisar os procedimentos utilizados na alfabetização de cegos, por meio do sistema Braille, utilizados por Centro Especializado e no trabalho pedagógico realizado na sala regular de ensino.

Específicos:

Considerando que existem poucas produções acadêmicas que apresentam em detalhe o trabalho específico de alfabetização, este objetivo geral foi desdobrado em dois objetivos específicos

- Descrever em detalhe o processo de alfabetização Braille efetuado pelos educadores especializados do Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos, pertencente à Associação dos Cegos do Piauí – ACEP
- Descrever e analisar a relação estabelecida entre prática dos professores alfabetizadores com pessoas cegas e videntes em sala de aula e sua relação com o trabalho de alfabetização em Braille realizado pelo Centro.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Campo empírico

Temos observado que as pesquisas sobre educação de cegos têm se concentrado nos grandes centros urbanos, deixando de registrar trabalhos importantes nas cidades mais

distantes. Sabemos que no Piauí existe um número expressivo de pessoas cegas com formação acadêmica de nível superior e profissionais cegos atuando em diversas áreas. Porém, não sabemos como se dá o processo de alfabetização dessas pessoas. Sabemos, no entanto, que as pessoas cegas que frequentam as escolas regulares contam com apoio de salas de AEE e com Centros de Apoio Especializados.

Algumas escolas no Piauí contam com salas de AEE, outras enviam seus alunos com Necessidades Educativas Especiais para a escola mais próxima que tenha sala de AEE ou para Centros de Apoio Especializado, para receber apoio especializado no contraturno escolar.

No caso das pessoas cegas, a capital do Estado conta com o CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, que é mantido pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e também a ACEP – Associação dos Cegos do Piauí, que é mantida pelos associados.

O CAP atende professores e alunos e fornece apoio material para os alunos cegos e aos de visão subnormal, porém não trabalha com reforço escolar. Já a ACEP, além do apoio especializado e material, também fornece a alfabetização em Braille e reforço escolar. Além disso, a ACEP conta também com ônibus de apoio para os alunos. Desta forma, a ACEP termina sendo mais procurada pelos alunos cegos e suas famílias no processo de alfabetização. Por isso, nesta pesquisa optou-se por realizar as observações na ACEP.

Esta pesquisa estabelece, então, como campo empírico com a Associação do Cegos do Piauí – ACEP e uma Escola Pública Municipal de Teresina – PI.

Procedimentos de coleta e organização dos dados

A coleta de dados foi feita por meio de gravação em áudio, acompanhadas de registros adicionais feitos pelo pesquisador, de alunos que estavam em processo de alfabetização, tanto em atividades específicas desenvolvidas no Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos, pertencente à ACEP, com professor especializado, assim como na sala de aula regular com o professor da rede municipal de ensino.

Essas gravações e registros escritos foram transcritos e organizados em três eixos de análise, quais sejam:

- ✓ Atividades de preparação para o aprendizado do Braille;
- ✓ Atividades de aprendizado do Braille; e

✓ Atividades de exploração do conteúdo escolar:

Cada um desses eixos foi organizado por meio de cenas que detalham os procedimentos pedagógicos utilizados na relação entre professores e alunos cegos.

Obs.: Todas as professoras envolvidas nesta investigação foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, tendo assinado os termos de consentimento livre e esclarecido (Anexos 2 e 3)

Procedimentos de análise dos dados:

O procedimento de análise dos dados procuro, por meio de análise de conteúdo, aquilatar as finalidades de cada uma dessas cenas, bem como os resultados por ela alcançados, por meio das ações dos alunos e dos produtos resultantes dessas atividades.

Para tanto, foram construídas sete cenas que congregam atividades de preparação para uso do Braille, três cenas para atividades de aprendizado do Braille e duas para atividades de exploração do conteúdo escolar, na perspectiva indicada por Ludke e André (1986, p. 49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNO CEGOS

A invenção da escrita representou uma grande revolução para a humanidade. Ela facilitou a comunicação entre os povos, permitiu registrar fatos, atos, histórias e pensamentos. A leitura e a escrita permitem à pessoa desenvolver seu pensamento, ir além daquilo que se vê, permite desenvolver e registrar a imaginação. Para isso existem os códigos específicos, as letras.

A aquisição da leitura e da escrita não se dá de forma natural. Para o domínio da leitura e da escrita a pessoa precisa passar por um processo chamado de processo de alfabetização. É interessante lembrar que não existe uma unanimidade sobre os métodos adequados para se alfabetizar uma pessoa, nem tampouco existe unanimidade sobre o conceito de alfabetização. Porém, é de conhecimento geral que a pessoa alfabetizada e letrada é uma pessoa diferente de uma pessoa não alfabetizada.

Assim, podemos dizer que, de forma geral, é uma pessoa mais independente:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES 2014, p.37).

Para Cagliari (1999), uma pessoa está alfabetizada quando sabe identificar sons e letras, lê o que está escrito, escreve o que foi lido ou falado e compreende o sentido do que foi lido e escrito.

Entretanto, Soares (2014) prefere falar em alfabetização e letramento. Pois, segundo ela, a alfabetização se restringe ao processo de leitura e escrita. Ou seja, para ser alfabetizado basta saber ler e escrever. Já para ser considerado letrado é necessário viver na condição de quem saber ler e escrever. O letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Para ela, o ideal seria alfabetizar letrando.

Há, (...), uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que

aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES 2014, p. 36).

Assim sendo, pode-se afirmar que o processo da alfabetização e letramento é um processo que exige esforço e dedicação tanto do aprendiz como de quem se propõe a alfabetizar. Para Soares (2014) não basta alfabetizar, é necessário fazer o letramento, ou seja, o alfabetizador precisa estimular seus alunos a fazer uso da leitura e da escrita, a praticar a leitura e a escrita.

Atualmente contamos com novos conceitos de letramento, conceitos que vão além do domínio da leitura e escrita, incluindo ato de conviver com os benefícios da leitura. Mesmo não dominando o código escrito a pessoa pode participar de práticas de letramento, ou seja, o letramento envolve práticas sociais, pois ouvindo e interpretando textos escritos a pessoa pode estar desfrutando do letramento.

O conceito [de letramento] vigente transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Sob tal perspectiva, compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita (MOLLICA 2011, p. 16).

Como prática social, o letramento da criança acontece muito antes da criança ter acesso à escola, no seu dia a dia, na convivência social com seus pares, nos passeios pela cidade. Desde a mais tenra idade a criança convive com aparelhos eletrônicos com mensagens escritas como televisão, computadores, brinquedos eletrônicos, telefones celulares.

Tudo isso concorre para o contato com o mundo letrado antes do ingresso na escola. No entanto, fica evidente que aquelas crianças que, por algum motivo, são privadas de conviver com todos esses recursos, deveriam ter maiores e melhores oportunidades para se tornarem efetivamente pessoas letradas.

Desta forma podemos entender a necessidade de todas as crianças serem inseridas no mundo letrado, participando direta ou indiretamente do processo de letramento,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais e financeiras, independentemente de ter deficiência ou não. A formação de bons leitores não acontece apenas na escola, embora seja este um espaço próprio para isso. Isso pode acontecer de diversas formas, desde as atividades rotineiras da família como ler jornais, revistas e livros diante das crianças até leituras feitas diretamente com as crianças como a leitura de histórias infantis, por exemplo.

Note-se que facilitar o acesso aos saberes letrados pressupõe o percurso de uma via natural por parte do usuário da língua, despertando-lhe a consciência de conhecimentos já existentes, evidenciados nos estudos linguísticos e devidamente selecionados para que o processo de aprendizagem se torne mais rápido e prazeroso. Desta forma, amplia-se a gama de possibilidades linguísticas do aprendiz, incluindo-se a língua padrão a que todos os falantes têm direito de chegar a dominar ainda que não a venham usar (MOLLICA 2011, p. 52).

O espaço urbano é repleto de informações escritas, tais como, nomes de ruas, placas de trânsito, nomes de lojas e panfletos de propagandas. Tudo isso faz com que as crianças convivam com o mundo letrado no seu dia a dia. Quando os adultos leitores leem para as crianças as informações do meio urbano, sem perceber, estão envolvendo as crianças no mundo letrado. Desta forma as crianças fazem leitura dos rótulos de produtos, mesmo sem conhecer o código escrito, vão apenas associando alguma imagem do rótulo ao nome que os leitores adultos leem para elas e assim as crianças se sentem verdadeiras leitoras.

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores da textos [sic] informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor –, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita (FERREIRO e TEBEROSKY 2011, p. 58-59).

Coulmas (2014, p. 181) lembra que “na era da internet e da comunicação mediada por computador, a escrita e o letramento adquirem novas formas e funções com diversas

implicações para a língua e a cultura, bem como para a economia e a política”. Ou seja, com a internet temos um novo conceito de letramento, o letramento digital. Além do computador, hoje os telefones celulares se conectam à internet e permitem aos usuários escrever e ler textos, ampliando assim as práticas de letramento.

Na base da escala do letramento, a tecnologia digital tem o potencial de agir como um grande equalizador. A participação massiva em redes sociais e fóruns torna fácil encontrar informação sobre um tópico, embora distinguir o útil do irrelevante pressuponha um nível de sofisticação. A internet não distingue entre textos oficiais, com controle de qualidade, de individuais. Todo mundo está habilitado a contribuir tanto quanto a consumir, uma habilitação que, dentro do quadro da comunicação em redes sociais, está sendo transformada numa obrigação. A pressão dos pares entre pessoas próximas é uma realidade também no mundo dos amigos virtuais. Muitos jovens sentem que seu reconhecimento social depende em grande medida de sua capacidade e disposição de dizer aos amigos alguma coisa, por mais banal, na página deles no Facebook. Ao fazer isso, contribuem para outra contradição não resolvida do letramento na internet em nossos dias (COULMAS 2014, p. 185).

Desta forma podemos entender que o conceito de letramento envolve o conceito de inclusão social. Ou seja, a pessoa letrada hoje é aquela que participa do mundo letrado de forma ampla, sabe conviver com textos impressos e textos virtuais. Isso exige o acesso à internet, porém o acesso à internet não tem sido tão democrático como muitos pregam. Mesmo com alguns espaços públicos e privados oferecendo acesso gratuito à internet, facilitando assim para aqueles que não dispõem da internet em casa, a aquisição de computadores e telefones celulares não tem sido fácil para todos.

Para discorrermos sobre alfabetização de pessoas cegas recorreremos a autores de referência, em especial aos trabalhos de Ochaita; Rosa (1995), Masini (2013) e Caiado (2014), os quais contribuem com nossas discussões apresentando reflexões valiosas quanto ao desenvolvimento, percepção e aprendizagem de pessoas com cegueira ou com deficiência visual.

Ochaita; Rosa (1995) afirmam que a deficiência visual tem consequências sobre o desenvolvimento da aprendizagem, porém a pessoa cega possui outros canais para a obtenção da informação além dos olhos.

A cegueira é um tipo de deficiência sensorial e, portanto, sua característica mais central é a ausência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, neste caso o visual. Isto, obviamente, tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias

alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos (OCHAITA; ROSA 1995, p. 183).

A criança cega que não tenha nenhum problema de cognição tem condições de desenvolver as capacidades de comunicação como qualquer outra criança, desde que seja estimulada. Porém, para o desenvolvimento de vias alternativas, a criança cega deve contar com o apoio tanto da escola como da família.

A criança cega não precisa de métodos diferenciados de alfabetização, o que ela precisa é de material adequado às condições de não uso da visão. Assim como a criança vidente precisa aprender alguns conceitos básicos referentes à lateralidade, a criança cega também precisa aprender alguns conceitos básicos e reconhecer o espaço onde deve conviver com as demais crianças.

Não obstante, existem importantes diferenças entre a percepção e o processamento da informação mediante o tato e a visão. Sem dúvida, a captação da informação mediante o tato é muito mais lenta que a proporcionada pelo sistema visual, o que traz consigo uma explicação de caráter sequencial. Isto dá lugar a uma maior carga na memória de trabalho, quando os objetos a serem explorados são grandes ou numerosos (OCHAITA; ROSA 1995, p. 185).

Mesmo com legislações avançadas e muitas lutas contra a discriminação e a favor da inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, nem todas as pessoas com deficiência, no Brasil, tem conseguido realmente acesso à educação escolar que favoreça seu pleno desenvolvimento.

Masini (2013, p. 39) afirma que “educar uma pessoa com deficiência visual é propiciar-lhe condições para que desenvolva plenamente suas possibilidades naturais e possa contribuir com o seu trabalho para uma comunidade à qual tenha o sentimento de pertencer”. Ou seja, educar uma pessoa com deficiência visual implica em dar oportunidade para que essa pessoa tenha uma cidadania plena. Porém, ainda é comum o discurso de que para a criança com deficiência basta fazer uma boa interação com as demais crianças.

É comum se ver crianças videntes reconhecerem o refrigerante preferido pelo rótulo, ou seja, mesmo não sabendo decodificar o código escrito algo no rótulo do refrigerante faz com que ela “leia” e não aceite outro. Com as crianças cegas isso não é possível. Porém, não é possível enganá-las, pois elas também podem reconhecer seu refrigerante preferido através do sabor ou do cheiro. Assim, podemos afirmar que as crianças cegas na pré-escola

precisam de experiências variadas e concretizadas pelo contato com objetos, brincadeiras, jogos, situações do cotidiano e da relação com o outro.

Assim sendo, é necessário que o professor seja orientado adequadamente, ou seja, o professor precisa de orientação especializada e de apoio para uso adequado dos recursos e orientação nas atividades de sala de aula. Um professor sem um mínimo de preparo com relação à inclusão escolar e sem o conhecimento sobre as características básicas de seus alunos não tem como desenvolver uma prática docente adequada quando conta com aluno com cegueira na sala de aula.

É natural que o professor, frente ao desconhecimento de ter em sua classe uma criança com cegueira, manifeste seu temor e resistências diante desse desafio educacional e sinta ansiedade. Frente a essa nova situação, é indispensável uma orientação especializada que forneça informações ao professor dos recursos específicos requeridos por esse aluno: uso do sistema Braille, de materiais como reglete e punção, máquina de datilografia Braille, livro falado. É preciso assessorar o professor e demais profissionais da escola sobre a necessidade de esse aluno fazer um reconhecimento prévio do meio escolar para poder se movimentar com mais segurança (MASINI 2013, p. 96).

Por isso, para ela, os professores e a família de criança com cegueira devem apresentar objetos e explorar o máximo possível as características dos objetos através dos sentidos que a criança possui, especialmente através do tato. O senso comum diz que a pessoa com cegueira tem a audição aguçada, porém isso não se confirma na prática. No entanto, ela pode desenvolver e aperfeiçoar outros sentidos, desde que seja estimulada. Faltando um dos canais sensoriais de aquisição da informação a pessoa pode desenvolver outros canais, porém para isso são necessários processos de ensino adequados.

Assim, pode-se atuar no desenvolvimento tanto da audição quanto do tato da pessoa com cegueira para que ela tenha um bom aprendizado:

A diretriz da educação de uma criança com deficiência visual, nos primeiros anos de vida, quer para pais, quer para profissionais, é a de oferecer condições para que ela explore o ambiente que a cerca e possa agir de forma espontânea, enriquecendo suas percepções, suas manifestações expressivas sua forma de relacionar-se, ampliando sua experiência, sua comunicação e seus conhecimentos. No caso da criança cega, o ambiente que a cerca vai sendo preenchido por aquilo que ela conhece, se povoando e pelos objetos com os quais teve contato e que têm significado para ela, como o cheiro do suco de laranja, o calor da mamãe, o ladrilho liso do banheiro, o som do passo da irmã quando está no piso da cozinha ou no assoalho do corredor, o fofo do tapete da sala de brinquedos na escola, a

areia quentinha no pátio da escola, a diferença de pisar na grama, na terra e no barro. Cabe, nesse caso, aos educadores, pais ou profissionais, encorajar a criança da forma que ela se interesse por identificar diferenças, usando todos os seus sentidos para explorar os objetos e a natureza (MASINI 2013, p. 34).

A leitura em Braille, por exemplo, é feita através do tato com a ponta dos dedos, por isso desde a pré-escola a criança cega deve ser estimulada a perceber diferentes texturas para mais tarde reconhecer os pontos do código Braille no papel. O professor pode desenvolver várias atividades como fazer bolinhas de papel com a ponta dos dedos, atividades de percepção tátil identificando pontos em alto-relevo no papel ou em outras superfícies e atividades que permitam o contato da criança com o Braille mesmo antes da alfabetização propriamente dita.

Caiado (2014) reconhece que a pessoa com deficiência ganhou o *status* de cidadã na legislação brasileira atual. Porém, o movimento social ainda precisa avançar muito para, de fato, se conquiste os direitos garantidos por lei.

(...) a luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a prevenção da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; ações educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa com cegueira e ao limite entre a escola especial e a escola regular; o acesso ao trabalho criador em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial (CAIADO 2014, p. 44).

Geralmente as pessoas perguntam sobre a idade certa para se iniciar a alfabetização de crianças, como se fosse possível aos professores determinar o dia e a hora de início da alfabetização. Porém, sabemos que a alfabetização se dá por meio de um longo processo. Esse processo não ocorre da mesma forma para crianças videntes e crianças cegas. Ambas precisam ser estimuladas, porém as crianças videntes são estimuladas desde a mais tenra idade pelo mundo letrado que as cerca. Já as crianças cegas precisam de mais estímulos, para conhecer o mundo através dos outros sentidos que não dependam da visão, por exemplo, a audição e o tato.

Para Masini (2013) esse diferencial deve ser nos recursos a serem utilizados e nos procedimentos:

O professor não precisa se preocupar em oferecer atividades diferenciadas para o aluno cego porque este deverá cumprir o currículo da escola como todas as outras crianças. O diferencial está nos recursos a serem utilizados e no procedimento às vezes um pouco mais lento devido aos materiais adequados que tem de utilizar (MASINI 2013, p. 99).

Apesar dos altos preços dos recursos, muitas pessoas cegas e deficientes visuais têm conseguido acesso aos mais variados tipos recursos. Mesmo quando o aluno não disponibiliza de alguns recursos em casa, as instituições disponibilizam salas de recursos ou salas de multimídias. Além da reglete e punção, um dos instrumentos mais utilizados é o computador. Porém, para o uso do computador pelo aluno com cegueira é necessária, também, uma orientação específica para o uso de software específico.

Entre as pesquisas atuais, selecionamos três artigos em que dois deles investigaram procedimentos para o ensino do Braille, e mais um terceiro que analisou criticamente a sua substituição por softwares computacionais.

O artigo de autoria de Nicolaiewsky e Correa (2009) examinou a relação entre as habilidades cognitivas e linguísticas e segmentação lexical na produção textual em braille de vinte e um alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental de uma instituição especializada em deficiência visual.

Foi investigada a ocorrência de hipossegmentações (junção de duas ou mais palavras) e hipersegmentações (espaço indevido inserido em uma palavra) na produção escrita de histórias. Como instrumentos para obter a avaliação da habilidade verbal dos participantes foram utilizados os seguintes subtestes da escala verbal de Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III): Informação, Semelhança, Aritmética, Vocabulário e Compreensão. O subteste Dígitos da escala verbal do WISC-III foi empregado para a avaliação da memória de trabalho. O nível de leitura dos participantes foi investigado pelo teste de leitura de palavras do Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Para análise do conhecimento morfológico dos participantes foi utilizada uma tarefa de analogia morfossintática composta por itens. Também foram realizadas entrevistas individualmente e ao fim da entrevista foi solicitada a cada participante a produção de uma história inventada. Ainda foi solicitado a cada participante ler sua produção em voz alta, leitura esta gravada em fita cassete.

Feita a análise das informações coletadas, a pesquisadora chegou à conclusão de que a elaboração de práticas pedagógicas que enfoquem habilidades cognitivas e linguísticas facilitaram a aquisição da língua escrita em Braille, concluindo que é de fundamental

importância uma melhor compreensão acerca da aquisição da língua escrita em Braille, razão pela qual considerou que pesquisas que enfoquem o aprendizado do sistema Braille são de extrema importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitem o processo de aquisição da língua escrita por deficientes visuais.

A segunda pesquisa que investigou o uso do Braille, foi a dissertação de mestrado de Teodoro (2015), que teve como objetivo estudar os desafios do processo de alfabetização dos sujeitos com deficiência visual, bem como as ferramentas utilizadas pelos professores e alunos.

Para tanto, utilizou como procedimentos de coleta de dados a observação das atividades diárias desenvolvidas na instituição onde desenvolveu sua pesquisa, além de questionários e entrevistas. Ele utilizou o material bibliográfico e documental tanto como material empírico de análise como para contextualizar o seu tema, pois nas análises das informações coletadas existe um diálogo com a bibliografia pesquisada. Como resultado o autor afirmou que foi possível concluir que a alfabetização do deficiente visual depende diretamente do processo de estimulação do educando ainda durante sua primeira infância, de apoio especializado e da vivência de um verdadeiro processo de inclusão junto à família, professores e sociedade como um todo.

Teodoro (2015) concluiu que o sistema Braille se adequava aos métodos de alfabetização existentes, ou seja, com o sistema Braille o professor pode alfabetizar utilizando aquele método de alfabetização que ele já conhecia e dominava, com apenas um diferencial, enquanto os alunos videntes grafavam as letras em tinta os alunos com deficiência visual utilizaram outra forma de escrever, o sistema Braille.

Um detalhe observado pelo pesquisador no processo de alfabetização de pessoas com deficiência visual diz respeito à formação dos educadores, pois poucos são habilitados para isso. Outro detalhe interessante é que o processo de alfabetização do deficiente visual necessita de um olhar mais cuidadoso quanto ao estímulo precoce durante a primeira infância. Nesse processo, o autor destaca a importância de todos os familiares para interagir de maneira adequada, mostrando para o aluno a função social da escrita e favorecendo o processo de alfabetização.

No momento atual, com a proliferação de recursos computacionais para o acesso à língua escrita por pessoas com deficiência visual, estabeleceu-se uma polêmica entre o uso de Braille, já que, em princípio, esses recursos parecem substituir de forma vantajosa, na

medida em que o acesso à qualquer tipo de obra escrita pode ser feita por meio de software como o DOSVOX e o *MECDAISY*.

O DOSVOX é um sistema computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se destina a facilitar o acesso de pessoas cegas e deficientes visuais ao computador e às novas tecnologias da informação, como a internet, por exemplo. O DOSVOX é um programa onde a interação homem-máquina é feita através do teclado, por isso ele pode ser introduzido na educação de pessoas cegas desde a mais tenra idade.

O programa DOSVOX é muito amplo, porém de fácil acesso. Nele encontramos, principalmente, os seguintes elementos: Sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário; Sistema de síntese de fala; Editor, leitor e impressor/formatador de textos; Impressor/formatador para Braille; diversos programas de uso geral para o cego, como jogos de caráter didático e lúdico. Programas de computadores como o DOSVOX, entre outros, são importantes no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas e deficientes visuais. Para isso, a escola precisa estar equipada com o mínimo necessário de material disponível aos alunos e aos professores.

Já o *MECDaisy* é um *software* que permite a leitura/audição de livros no formato *Daisy (Digital Accessible Information System)*. Este formato é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis. O *MECDaisy* também foi desenvolvido pela UFRJ, e, ao contrário dos áudio-books, permite a navegação facilitada pelos livros e maior interação no momento da leitura, possibilitando a localização de termos e palavras, navegação ágil pelo índice do livro, inclusão de notas, tudo isso através de orientações verbalizadas pelo próprio sistema.

A tese de Batista (2018) teve como objetivo articular a discussão sobre os riscos da “desbrailização” de alunos cegos com as perspectivas do aprender a aprender, as concepções de alfabetização e letramento, as novas tecnologias e as políticas de educação inclusiva.

Partindo da hipótese de que o aluno cego não está tendo hoje a oportunidade de apropriar-se satisfatoriamente do sistema de leitura e escrita braille, ela alerta que isso pode impedir seu acesso ao conhecimento produzido pela sociedade.

Segundo ela, a desbrailização, ou seja, a subutilização do sistema Braille na educação de alunos cegos impede a criação de condições para a sua alfabetização e limita a

formação das funções psíquicas, tendo em vista que a escrita envolve abstração e processos complexos.

Por meio de observações realizadas durante um ano em uma escola da rede pública estadual, de revisão da literatura sobre Braille no processo de alfabetização de alunos cegos fundamentados nas proposições da perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, a autora chegou à conclusão de que a escola regular ainda mostra dificuldade em garantir o acesso, o aprendizado e a permanência do aluno com deficiência visual na escola.

Segundo ela, isso se deve aos seguintes fatores: 1) os equívocos trazidos pelo construtivismo e o lema “aprender a aprender”; 2) o surgimento de novas tecnologias consideradas substitutivas ao aprendizado do Braille, mas que não alfabetizam; 3) a dificuldade de implementar políticas públicas voltadas à inclusão sem a garantia de condições concretas de ensino.

A crítica feita pela autora quanto aos fatores que dificultam o aprendizado e a permanência do aluno com deficiência visual na escola provoca importantes reflexões acerca da alfabetização. A autora alerta para o perigo de a desbrailização deixar a pessoa cega analfabeta, pois só o Braille pode alfabetizá-la. Segundo a autora, foi graças à escrita Braille que os cegos do mundo inteiro tiveram acesso às letras, números e partituras de músicas. Acontece que o sistema Braille é pouco difundido e utilizado. Ela sustenta este argumento no capítulo três intitulado “O ensino do braille e as tecnologias digitais de leitores de texto”, onde ela destaca que o avanço das tecnologias digitais fez crescer a utilização desse recurso criando a expectativa de que este substituísse o processo de alfabetização em Braille. Os próprios cegos preferem as tecnologias, porém, apesar destas permitirem o acesso mais fácil e rápido às informações, elas não alfabetizam.

Com o desenvolvimento de recursos computacionais, com *softwares* específicos, que permitem a interação da pessoa com a máquina sem precisar da visão, sem o uso de mouse, por exemplo, o acesso à escrita por pessoas cegas foi facilitado. Hoje uma pessoa cega pode escrever, utilizando o computador, e ser lido por qualquer pessoa, bem como ela pode ter acesso a textos direto do computador sem necessidade de uma pessoa que leia para ela ou de transcrição para o Braille. No entanto, para que ela seja capaz de escrever no teclado não precisa estar alfabetizada? Se ela não enxerga e não é proficiente no Braille, como pode digitar corretamente?

Apesar do desenvolvimento de recursos computacionais, parece evidente que o Braille se faz necessário para a qualificação do processo de escolarização de alunos com cegueira, especialmente no que se refere a produção escrita desses alunos.

Nesse sentido, cabe aqui, antes de ingressar propriamente na apresentação dos resultados e consequentes análises, discorrer mais detalhadamente sobre as recomendações e orientações sobre o ensino do Braille.

O processo ensino-aprendizagem do sistema Braille

O sistema Braille de leitura e escrita é um sistema tátil para as pessoas cegas. Ele foi criado na França em 1825 por Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade vítima de acidente. Este sistema consta da combinação de seis pontos em relevo dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar de cela Braille ou célula Braille. Os pontos da cela Braille são numerados de 1 a 6, ficando na primeira coluna ou coluna da esquerda os números 123 e na segunda coluna ou coluna da direita os números 456. Essa numeração se dá de alto para baixo. As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação de 63 combinações ou símbolos Braille para anotações, tanto de símbolos literais como também de símbolos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos e musicais.

O Sistema Braille foi adotado no Brasil, a partir de 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Esse sistema inventado por Louis Braille, em 1825, foi utilizado em nosso país, na sua forma original, até a década de 40 do século XX. A reforma ortográfica da Língua Portuguesa, ocorrida à época, impôs algumas modificações no Braille, de origem francesa, aqui utilizado. Pela ausência de uma definição governamental, as alterações no Sistema Braille, posteriormente ocorridas, ficaram a mercê dos esforços de professores, técnicos especializados e de instituições ligadas à educação de cegos e à produção de livros em braille, que procuraram manter o sistema acessível e atualizado até a última década do século XX. (BRASIL MEC. SEESP, 2006, p.11).

Porém, atualmente temos um documento normatizador e de consulta, destinado especialmente a professores, transcritores, revisores e usuários do Sistema Braille. A atual grafia Braille para a língua portuguesa foi aprovada pela portaria MEC nº 2.678 de 24 de setembro de 2002 (BRASIL, MEC. SEESP 2006). Este documento é fruto de um trabalho desenvolvido em conjunto pelas Comissões de Braille do Brasil e de Portugal.

A escrita Braille se produz ponto a ponto na reglete ou letra a letra na máquina Braille ou no computador. No caso da produção da escrita Braille na reglete tradicional, se produz a escrita da direita para a esquerda para que a leitura seja feita da esquerda para a direita. Já no caso da escrita na chamada reglete positiva, na máquina Braille ou no computador, a produção da escrita se dá da esquerda para a direita, no mesmo sentido da leitura. Assim, o aprendiz que aprende a escrever na reglete tradicional é obrigado a memorizar os números da cela Braille em dois sentidos: o sentido da escrita e o sentido de leitura. Para a escrita, a numeração dos pontos da cela Braille fica assim: na coluna da direita temos do alto para baixo os números 123 e na coluna da esquerda temos os números 456. Quando a pessoa vira o papel para a leitura, a numeração dos pontos da cela Braille se inverte e a coluna da esquerda passa ter os números 123 e a coluna da direita os números 456, conforme figura 01:

Figura 01 – Celas Braille no sentido de escrita e leitura

Sentido da escrita			Sentido de leitura		
	4	1		1	4
	5	2		2	5
	6	3		3	6

Existe uma preocupação em relação ao processo ensino aprendizagem de pessoas cegas. Fica sempre uma pergunta: como ensinar uma pessoa cega a ler e escrever? Independentemente de qualquer limitação física ou sensorial, o processo de aprendizagem da leitura é um processo complexo, o que para muitos especialistas exige uma fase preparatória, que antecede ao processo de aprendizagem da leitura propriamente dita:

Tratando-se de crianças deficientes visuais, a fase preparatória deverá ser enfatizada, pois estas apresentam em geral um atraso em seu desenvolvimento. A duração desta primeira etapa não pode ser fixada com exatidão, porque seu término dependerá fundamentalmente do momento preciso em que as crianças apresentarem condições de praticar e aprender determinadas atividades (PEDRAS 1968, p. 280).

Sob a mesma óptica, Feijo; Venturini (1968, p. 246) afirmam que

as técnicas de orientação e mobilidade são atividades fundamentais que abrangem cada fase de toda a vida da pessoa cega possibilitando aprendizagem, formação real de conceitos, exploração, realização e

independência pessoal. E isto só é possível em termos de treinamento, variedade e qualidade de experiências através de formação de conceitos, treinamento sensorial, técnicas básicas de mobilidade, atividades de vida diária e sociais.

Sobre o uso específico dos instrumentos para escrita e leitura do Braille, recomenda-se que sejam organizadas atividades básicas como as de

observar direita e esquerda em relação às pessoas e objetos, enumerar objetos à direita e à esquerda, em cima, em baixo; reproduzir figuras com massa plástica; no uso da tablete, localizar os pontos. Para orientação temporal, noção de duração como devagar, depressa, lentamente; noção de intensidade: forte, fraco; noção de ritmo e noção de intervalo e distância (ROCHA 1968, p. 286).

No que se refere especificamente a atividades preparatórias, esse mesmo autor recomenda que a

seqüência da apresentação do material de escrita ao deficiente visual deve ser:

- 1) Tablete e respectiva régua;
- 2) Como utilizar a régua na tablete;
a – posição (importância da margem);
b – espaços;
- 3) Como colocar e tirar o papel da tablete;
- 4) Localizar os pontos nos espaços;
- 5) Apresentação de cada ponto dando a cada um o respectivo número (ROCHA 1968, p. 287).

Também a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, produziu material intitulado: “O deficiente visual na classe comum”, no qual temos as seguintes sugestões para essa fase preparatória, aquela que antecede o processo de leitura e escrita do sistema Braille:

Algumas orientações preliminares se fazem necessárias para que o aluno cego utilize, adequadamente, o material de escrita:

- apresentar o material, explicando a utilidade de cada componente;
- mostrar como abrir e fechar a reglete;
- orientar como encaixar a reglete nos orifícios da prancha;
- ensinar a colocar e a retirar o papel da reglete;
- mandar que descubra as várias fileiras de celas que formam a parte superior da reglete;
- pedir que, após a colocação do papel, pressione o punção, à vontade, nos diferentes pontos da cela, começando sempre da direita para a esquerda;

- solicitar que inicie a pontuar, colocando apenas um ponto em cada cela, em qualquer posição; depois, que coloque os seis pontos; a seguir, que escreva várias combinações de pontos. Exemplo: 1, 2 e 3 (), 1, 2, 3 e 4 () etc.

Observação:

Após cada exercício, é importante que o aluno retire o papel da reglete e verifique o que foi feito, identificando, por meio do tato, a posição dos pontos. (SÃO PAULO. CENP, 1993, p. 54).

Por fim, todo esse procedimento levaria gradativamente os alunos ao reconhecimento da cela Braille, o domínio da reglete e do punção e o desenvolvimento da sensibilidade do tato para reconhecer os pontos da cela Braille, absolutamente necessários e anteriores para se iniciar a alfabetização em Braille propriamente dita.

Ocorre que, nesse mesmo documento, são apresentadas a sugestão de 12 aulas que fazem parte desse mesmo período, que merecem ser transcritas, pois parecem colocar em questão que esse chamado período preparatório deveria obrigatoriamente, anteceder ao processo de alfabetização em Braille:

Primeira lição: bala

a (pto 1) b (ptos 1 e 2) l (ptos 1, 2 e 3).

⠠ ⠠ ⠠

Sílabas:

ba la

⠠⠠ ⠠⠠

Palavras:

aba baba ala bala

⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠

Segunda lição: capa

c (ptos 1, 4) p (ptos 1, 2, 3, 4)

⠠ ⠠

Sílabas:

ca pa

⠠⠠ ⠠⠠

palavras:

capa cala paca

⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠

Terceira lição:

e (ptos 1,5) o (ptos 1,3,5) é (ptos 1,2,3,4,5,6) maiúscula ponto
final

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

Sílabas: be-bo-bé-lo-lé-pe-po-pé

Obs: na grafia atual o sinal do ponto final é apenas o ponto 6 da cela.

A partir desta lição, o aluno já inicia a aprendizagem de pequenas frases, utilizando-se do sinal da maiúscula e do ponto final.

Exemplo:

Ela é bela.

Lala é boa.

Quarta lição:

u (1,3,6) v (1,2,3,6,) i (2,4)
∴ ∴ ∴

Com a introdução das vogais “i” e “u”, podem-se formar, agora as famílias silábicas, continuando-se a formação de novas palavras e frases.

Quinta lição:

m (1,3,4) n (1,3,4,5)
∴ ∴

Sexta lição:

d (1,4,5) f (1,2,4)
∴ ∴

Sétima lição:

g (1,2,4,5) h (1,2,5)
∴ ∴

Oitava lição:

j (2,3,4) r (1,2,3,5)
∴ ∴

Nona lição:

s (2,3,4) t (2,3,4,5)
∴ ∴

Décima lição:

x (1,3,4,6) z (1,3,5,6)
∴ ∴

Décima-primeira lição:

q (1,2,3,4,5) ç (1,2,3,4,6)
∴ ∴

Décima-segunda lição:

ã (3,4,5) õ (2,4,6)
⋮ ⋮

(SÃO PAULO. CENP, 1993, pp. 55 – 57).

Tanto é assim, que neste mesmo documento, afirma-se que, terminada esta pré-alfabetização, deveria ser programada uma outra série de lições que contenha as letras acentuadas, os sinais de pontuação e a numeração Braille, podendo-se utilizar uma cartilha comum, como material de apoio, bem como introduzirem-se os sinais matemáticos mais comuns, como os de operação (...), de agrupamento, os símbolos modernos, o sinal de fração, a vírgula decimal etc. (SÃO PAULO. CENP, 1993).

Essa constatação nos levou a buscar produções que apresentassem especificamente sugestões práticas para o ensino do Braille, os quais evidenciaram que não há de fato uma sequência temporal entre atividades preparatórias das atividades específicas do ensino do Braille, razão pela qual, para criarmos uma caracterização detalhada desse processo que servisse de parâmetro para análise das práticas investigadas, optamos por classificá-las como: 1) Atividades de preparação: todas aquelas que envolvem aspectos considerados importantes para o aprendizado do Braille mas que não envolvem o seu ao aprendizado específico; e 2) Atividades de aprendizado – que envolvem especificamente esse aprendizado, desde a primeira exposição a um simples caractere desse alfabeto, sem distinção de fase cronológica entre esses dois conjuntos de atividades, que apresentamos a seguir:

Atividades de preparação

A primeira fase no processo de alfabetização em Braille tanto para crianças de nascimento ou que ficaram cegas antes de serem alfabetizadas por letra impressa, tanto para crianças, jovens ou adultos que adquiriram cegueira após terem sido alfabetizados, cegas exige trabalho minucioso e sistemático, pouco conhecido dos educadores em geral mas que, segundo Almeida (2016, p. II), essas “as etapas que antecedem o processo de alfabetização propriamente dito, precisam ser entendidas como alicerce sólido onde apoiar-se-á uma estrutura complexa e multifacetada”.

Nesse sentido, o Governo Federal, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, desenvolveu, a partir do início dos anos 2000, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual (BRASIL. MEC.SEESP, 2001) que,

em seu volume 2, oferece um conjunto de sugestões de atividades de preparação para a aprendizagem do Sistema Braille, entre as quais destacamos:

Inicialmente pode-se sugerir ao aluno atividades como:

- rasgar pedaços de papel de diferentes texturas para construir painéis, caixas;
- destacar tiras de papel, previamente pontilhadas;
- cortar, com tesoura própria, folhas de papel, tecidos, etc.;
- dobrar pedaços de papel, tecidos, roupas;
- virar páginas de cadernos com a ponta dos dedos;
- recolher com as pontas dos dedos:
 - a) grãos;
 - b) palitos, pregos sem ponta;
 - c) folhas de papel;
 - d) cliques, etc. (BRASIL. MEC. SEESP, 2001, p. 47).

Neste mesmo documento, recomenda-se que sejam oferecidas aos alunos situações concretas que sirvam como base para a escrita em Braille, tais como: “dar ao aluno uma espuma forrada com um pedaço de papel e o punção, deixando-o furar livremente; o mesmo exercício poderá ser executado com um bastidor, uma placa de isopor, tampa de caixa de ovos, etc.” (BRASIL. MEC. SEESP, 2001, p. 49).

Recomenda, ainda, que a predominância para uso da mão esquerda ou direita precisa ser respeitada e que, portanto, a decisão de qual mão vai utilizar para fazer a leitura ou para escrever deve ser do aprendiz, nunca uma imposição do professor.

Quanto ao processo de apropriação do uso da cela Braille, recomenda-se que inicialmente deve ser utilizada cela em tamanho grande para que o aluno possa manusear e aprender a identificar e numerar os seis pontos da cela na sequência correta.

Almeida (2016) recomenda que se mostre as duas colunas verticais, formadas por três bolinhas, chamado a atenção para a lateralidade: três bolinhas à esquerda e três bolinhas à direita:

Com o dedo da leitura, que já deverá ter sido definido, o aluno percorrerá, em primeiro lugar, o lado esquerdo, contando: uma linha em cima, uma no meio e outra embaixo. O mesmo procedimento deve ser repetido à direita. A criança, sem que se aperceba, já vai introjetando a configuração da "cela braille". Para que se torne um leitor eficiente e ágil, é necessário que a criança cega domine satisfatoriamente o espaço, principalmente, a localização futura dos pontos 1, 2, 3 e 4, 5, 6, que formam a "cela braille" verdadeira (ALMEIDA 2016, p. 42).

Quanto ao uso do material de escrita Braille, existe alguns procedimentos de manuseio que precisam ser seguidos, como por exemplo, colocar e retirar o papel na reglete. Este procedimento parece simples, porém se a pessoa não tomar os devidos cuidados pode até rasgar o papel ao tentar retirá-lo da reglete.

O Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Vol. 2 (BRASIL. MEC. SEESP, 2001) apresenta as seguintes orientações:

Algumas orientações preliminares fazem-se necessárias para que o aluno cego utilize adequadamente o material de escrita:

- apresentar o material por parte, explicando a utilidade de cada componente;
- mostrar como abrir e fechar a reglete;
- orientar como encaixar a reglete nos ofícios da prancha;
- ensinar a colocar e retirar o papel da reglete;
- orientar para que descubra as várias fileiras de celas que formam a parte superior da reglete;
- conduzir o aluno a explorar a cela na reglete;
- pedir que, após a colocação do papel, pressione o punção, à vontade, nos diferentes pontos da cela, começando sempre da direita para a esquerda;
- solicitar que inicie a pontuar, colocando apenas um ponto em cada cela, em qualquer posição;
- depois solicitar que coloque os seis pontos; a seguir que escreva várias combinações de pontos.
- solicitar que faça linhas pontilhadas contínuas e alternadas;
- considerar os vários tipos de regletes existentes com suas peculiaridades (formato, material utilizado, número de linhas e celas, procedimento para colocar o papel, etc.) bem como o uso da máquina Perkins, se for o caso;
- explicar que, na reglete, a escrita deve ser feita da direita para a esquerda, demonstrando, praticamente, que esse fato não altera a contagem dos pontos (BRASIL, MEC. SEESP, 2001, p. 49 – 50).

Atividades de aprendizado

Antes de iniciar a apresentação, propriamente dita das prescrições didáticas sobre o ensino do Braille, cabe designar o que oficialmente se considera como a grafia Braille para a língua portuguesa, aprovada pela Portaria/MEC nº 2.678 de 24/09/2002 (BRASIL, MEC. SECADI, 2018, p. 20-22), que apresenta uma sequência denominada ordem Braille distribuída sistematicamente por sete séries para formar os 63 sinais simples do sistema Braille:

Os 63 sinais simples do Sistema Braille, adiante apresentados numa sequência denominada *ordem braille*, distribuem-se sistematicamente por 7 séries:

1ª série:

⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥ ⠦ ⠧ ⠨ ⠩
 2ª série:
 ⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥ ⠦ ⠧ ⠨ ⠩
 3ª série:
 ⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥ ⠦ ⠧ ⠨ ⠩
 4ª série:-
 ⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥ ⠦ ⠧ ⠨ ⠩
 5ª série:
 ⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥ ⠦ ⠧ ⠨ ⠩
 6ª série:
 ⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥
 7ª série:
 ⠠ ⠡ ⠢ ⠣ ⠤ ⠥

A 1ª série é constituída por 10 sinais, *todos superiores*, pelo que é denominada *série superior*. Serve de base às 2ª, 3ª e 4ª séries, bem como de modelo à 5ª.

A 2ª série obtém-se juntando a cada um dos sinais da 1ª o ponto 3.

A 3ª série resulta da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da série superior.

A 4ª série é formada pela junção do ponto 6 a cada um dos sinais da 1ª.

A 5ª série é *toda formada por sinais inferiores*, pelo que também é chamada *série inferior*, e reproduz formalmente a 1ª.

A 6ª série não deriva da 1ª e desenvolve-se pelos pontos 3, 4, 5, 6, e consta apenas de 6 sinais.

A 7ª série, que também não se baseia na 1ª, é formada unicamente *pelos 7 sinais da coluna direita*. A sua ordem de sucessão determina-se com o auxílio da mnemônica "ablakba" (BRASIL, MEC. SECADI, 2018, p. 20 – 22).

Para o aprendiz dominar as sete séries da ordem Braille exige-se tempo e dedicação, segundo as recomendações oficiais, não é possível fixar-se um tempo pré-determinado, razão pela qual o professor deve respeitar o ritmo de cada aluno.

Assim como é normal que durante o processo de alfabetização, a exemplo de quem é alfabetizado em letras de imprensa, a alfabetizando pelo sistema Braille também comete erros ortográficos, que necessitam de correções.

O que se espera ao final do processo de alfabetização é que o aluno seja capaz de:

- expressar seus pensamentos com espontaneidade, criatividade e clareza, nas situações em que esteja envolvida;
- ler com fluência, entonação e ritmo as orações que compõem seu contexto linguístico;
- compreender e interpretar pequenos textos que impliquem diferentes tipos de mensagem; e
- escrever com desempenho satisfatório orações e pequenos textos construídos de palavras que pertençam a seu vocabulário cotidiano e que tenham estrutura simples (BRASIL. MEC. SEESP, 2001, 91).

Para a percepção tátil da escrita em Braille recomenda-se, também, atividades específicas pois, diferentemente das letras em tinta, que os videntes percebem seus formatos através da visão, as letras em Braille são percebidas pelas pessoas cegas através do tato, com a ponta dos dedos.

Para isso, o programa governamental (BRASIL. MEC. SEESP 2001, p. 55 – 56) faz um conjunto de recomendações sobre a forma correta de deslizar os dedos sobre os pontos em relevo:

Trabalhar o elemento escrito:

- oferecer linhas pontilhadas;
- oferecer linhas pontilhadas com sinais diferentes;
- oferecer um modelo e pedir à criança que o identifique na linha traçada ou pontilhada.
- Trabalhar os movimentos corretos das mãos no ato da leitura:
 - conduzir a criança a estar com o dedo em permanente movimento;
 - ler por meio de movimentos, contínuos, portanto as pausas são mínimas;
 - ler letra por letra;
 - evitar movimentos desnecessários: de cima para baixo, de baixo para cima, regressivos;
 - evitar excesso de pressão do dedo sobre a letra, diminuindo a qualidade da percepção;
 - alertar a criança para que tenha o cuidado de perceber todas as unidades contidas na linha, de modo a procurar-se para o processo de alfabetização, lendo palavras. A leitura tátil se faz letra por letra e a palavra só é percebida quando termina.

Finalmente, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual oferece uma resposta que muitos procuram, quando querem alfabetizar uma pessoa cega.

Quando se fala em alfabetização, sempre alguém pergunta sobre que método adotar e que sequência seguir. Embora os estudiosos garantam que o Sistema Braille se adequa a qualquer método de ensino que o professor domine, este documento apresenta as seguintes recomendações:

Normalmente, ao utilizar o **método silábico**, começa-se por apresentar as vogais minúsculas e maiúsculas, encontros vocálicos, consoantes que formam sílabas simples, consoantes que formam sílabas compostas com as seguintes recomendações:

- desde o primeiro fonema introduzido o professor deverá ensinar a divisão silábica das palavras, ensinando o hífen;

- as palavras que compõem cada unidade proposta devem pertencer ao repertório da criança, para que ela estabeleça uma relação simbólica entre o conceito e o elemento escrito;
- dar ao aluno a noção exata da unidade palavra como algo significativo;
- dar a noção de que o conjunto de palavras forma um todo significativo, a sentença;
- levar a criança a observar e compreender que na sentença as palavras são escritas em ordem lógica, obedecendo a regras de construção;
- as palavras na sentença precisam ser escritas respeitando espaços em branco entre elas;
- desde os primeiros fonemas, introduzir as sentenças, conseqüentemente, os sinais de pontuação. O primeiro sinal de pontuação a ser dado será o ponto final, depois o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, a vírgula e finalmente os dois pontos;
- outros sinais como travessão, reticências, grifo, apóstrofo, aspas e parênteses poderão ser introduzidos no decorrer dos textos lidos (BRASIL. MEC. SEESP, 2001, p. 60 – 61). Grifos do autor

Atividades de exploração do conteúdo escolar

As atividades de exploração do conteúdo escolar dizem respeito ao trabalho complementar que o professor especializado deve realizar tanto no que se refere à transcrição prévia de material escrito a ser utilizado em sala de aula para que o aluno possa acompanhar a leitura, ou à transcrição posterior de tarefas complementares à aula realizada (lição de casa).

No entanto, não há como não trabalhar com o conteúdo desenvolvido ou a desenvolver porque, na medida em que o Braille é a forma escrita utilizada pelo aluno, ao transcrever a texto impresso, o professor não se resume somente ao papel de tradutor do texto impresso para o Braille.

Essa intervenção sobre o conteúdo escolar fica ainda mais evidente nas tarefas para serem realizadas após as aulas pois, para que o aluno possa transcrever para o Braille o que está impresso, o professor tem que ler o texto escrito e explicar o que ele significa.

Todo este detalhamento nos pareceu necessário para que, além de oferecer a oportunidade a possíveis leitores, que não tenham familiaridade com a educação de cegos, sobre a extrema complexidade que envolve a alfabetização por meio do sistema Braille, de servir de parâmetro para análise dos processos específicos utilizados pelos educadores especializados envolvidos na presente investigação, objeto do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS CEGOS PELO SISTEMA BRAILLE E A SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES NA SALA REGULAR

No Piauí as primeiras escolas especializadas no atendimento a pessoas com deficiência são de caráter filantrópico e assistencialista, favorecendo o surgimento da Educação Especial no Piauí. Essas escolas são frutos de iniciativas de Associações Filantrópicas como Associação dos Cegos do Piauí – ACEP – e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Piauí – APAE/PI. Primeiramente, essas instituições foram criadas na Capital do Estado, com o tempo a APAE/PI foi se sendo criada em outros municípios do litoral e do interior do Piauí. Também foram criadas associações municipais de cegos em alguns municípios.

A EDUCAÇÃO DOS CEGOS NO PIAUÍ

A criação da Associação dos Cegos do Piauí – ACEP – foi um marco importante para a escolarização das pessoas com cegueira no Piauí. Junto com a ACEP veio o Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos – CHARCE – com o objetivo de auxiliar o deficiente visual no seu processo de escolarização, oferecendo serviço de alfabetização e reforço escolar utilizando os sinais em Braille. Ou seja, a fundação da ACEP sempre visou a emancipação das pessoas cegas, procurando livrá-las da humilhação de mendicância.

Segundo Ribeiro (2009, p. 55) a fundação da ACEP é fruto de um movimento liderado por Emanuel Veloso ao lado de Joel Loureiro, Abdon Portela, Sebastião Ferreira Soares, Gerardo Nogueira Lima e Eulálio Costa. Segundo ele, a ACEP nasceu oficialmente em 21 de junho de 1967. Inicialmente instalada em um prédio na rua Barroso, pertencente à Arquidiocese de Teresina, cedido pelo então Arcebispo de Teresina Dom Avelar Brandão Vilela. Porém, a solenidade de fundação aconteceu no salão nobre da Associação Comercial de Teresina.

A ACEP foi a primeira associação a surgir no Estado do Piauí, voltada para as questões sociais e educacionais da pessoa com necessidades especiais, a Ata da Fundação da Associação (...) registra que começou a funcionar oficialmente no dia 21/06/1967, às 20 horas, no salão nobre da sede da Associação Comercial à rua Teodoro Pacheco, em Teresina (ROSADO 2016, p. 103).

Segundo Ribeiro (2009, p. 56), na qualidade de presidente da ACEP, Emanuel Veloso instalou uma escola de Braille na Associação com o objetivo de ensinar aos cegos ler e escrever e, mais do que isso trabalhar, isto é, despertar o desejo da formação profissional capaz de transformar o pedinte em um profissional de valor no sentido da luta por dias melhores sem a marca humilhante da esmola.

Porém, é somente na segunda metade da década de 1970 que a ACEP consegue um prédio para instalação da sede própria e, assim, foi possível a criação do Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos – CHARCE, dando um grande passo para a escolarização de pessoas cegas e deficientes visuais no Piauí.

No governo de Dirceu Mendes Arcoverde (15/03/1975 a 14/08/1977), a ACEP conseguiu um prédio próprio localizado na rua Beneditinos, nº 537, no Bairro São Pedro (...). Neste mesmo prédio foi criado um bloco destinado ao “Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos” (CHARCE), pertencente à ACEP, com o objetivo de auxiliar o deficiente visual no seu processo de escolarização, oferecendo serviço de alfabetização e reforço escolar utilizando os sinais em Braille (ROSADO 2016, p. 119).

Emanuel Veloso, sendo cego, se sentia humilhado ao encontrar um cego pedinte, por isso, ele lutava pela emancipação dos cegos em todo o Piauí, e não media esforços para alcançar seus objetivos, inclusive dando hospedagem em sua própria residência para aqueles que demonstrassem interesse em se alfabetizar e em se profissionalizar e não tivessem residência em Teresina.

Era uma luta intermitente, nem sempre compreendida. Emanuel Veloso mandava apanhar, em qualquer cidade do Piauí, o cego que quisesse participar da nova era que se iniciava, em Teresina, para os invisuais. A escola crescia, rapidamente, e o número de integrantes não podia mais ser hospedado na residência de Emanuel Veloso e amigos que compartilhavam dessa ação humanitária e altruísta. Deste modo, foi instalado um restaurante na Associação para fornecer alimentação aos cegos, gratuitamente (RIBEIRO 2009, p. 56).

Segundo Rosado (2016, p. 120), “além do CHARCE, foi criado em 1979 em um de seus blocos, um pré-escolar na sua sede, aconteceu devido a preocupação dos associados em habilitar os deficientes visuais desde muito cedo, pois a criança com deficiência visual aprende muito mais rápido o método de alfabetização em Braille, do que uma pessoa adulta”.

A SITUAÇÃO ATUAL DA ACEP

Atualmente a ACEP se mantém através de convênios (principalmente com a Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC e a Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC) e doações voluntárias. Conta com uma boa estrutura física em sua sede própria. Possui quadra de esporte, salas de aula, laboratório de informática, laboratório de matemática, refeitório e um Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI – que recebe crianças videntes e crianças cegas.

Em 2008 a ACEP deixou de funcionar como escola especial, mas continua oferecendo alfabetização em Braille para crianças e adultos, além a habilitação e reabilitação para aqueles/as que cegaram depois de adultos. Oferecer também apoio aos alunos com deficiência, matriculados em escolas regulares de educação básica.

Esse apoio consiste em reforço escolar no contraturno das escolas: aquele/a aluno/a que frequenta a escola pela manhã, recebe reforço escolar no turno da tarde; aquele/a aluno/a que frequenta a escola à tarde, recebe reforço escolar pela manhã e aquele/a que frequenta a escola à noite, recebe reforço escolar pela manhã ou à tarde, conforme a disponibilidade do aluno e do CHARCE. Os associados da ACEP contam também com professores de educação física e treinadores de futebol com bolas adaptadas.

Segundo informações do diretor do CHARCE, atualmente a ACEP conta com 1.500 associados/as, sendo que 60 associados vivos possuem curso superior completo. Destes ele destaca formação nas seguintes áreas: Licenciatura Plena em Pedagogia, em História, em Letras/Português, em Letras/Inglês, Letras/Espanhol, em Matemática, bacharelado em Direito (alguns exercendo a advocacia), bacharelado em Comunicação Social, bacharelado em Serviço Social, em Psicologia e até uma com Mestrado em Educação. São 70 professores fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina e pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Em 2019 eram 100 alunos (do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) recebendo reforço escolar ou alfabetização em Braille. Além disso, a Associação dos Cegos do Piauí ainda fornece lanches pela manhã e à tarde e almoço para os associados que frequentam a sede diariamente para receber reforço escolar, habilitação e reabilitação ou para a alfabetização em Braille. Aqueles que recebem reforço pela manhã só vão para a escola regular depois do almoço e os que recebem reforço

escolar à tarde vão direto da escola para a ACEP, lá eles almoçar e depois vão para as devidas salas receber o reforço escolar.

A ESCOLA REGULAR FREQUENTADA PELA ALUNA

A Escola Municipal selecionada é uma escola próxima à sede da ACEP, que atende alunos de alguns bairros da periferia sul de Teresina nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos manhã e tarde. É uma escola pequena com apenas cinco salas de aula, porém bem estruturada, com salas amplas e climatizadas com condicionadores de ar, carteiras e cadeiras novas, banheiros adaptados para cadeirantes, pátio amplo com piso tátil, refeitório, cozinha, sala de professores, sala de recursos multifuncionais (ainda chamada de sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE), sala de coordenação, secretaria, diretoria e quadra de esportes coberta.

Além da aluna Clarice, a escola atende outros alunos com diferentes deficiências, cada um com uma tutora ou cuidadora. A Clarice não tem nem tutora, nem cuidadora. Segundo as professoras, ela não precisa pelo fato de ser alfabetizada em Braille e não ter outra deficiência que a torne dependente. Ela também não frequenta a sala de recursos multifuncionais da escolar porque ela frequenta o CHARCE pela manhã, no contraturno da escola.

A sala de aula onde funciona o 4º ano é uma sala ampla climatizada com dois condicionadores de ar, com uma boa acústica, com lousa branca e pinceis coloridos, trinta e cinco carteiras com cadeira, um armário onde a professora guarda o seu material, com trinta alunos matriculados e frequentando.

Dos trinta alunos uma é a Clarice que é cega de nascimento. A Clarice não tem nem tutora, nem cuidadora. Segundo as professoras, ela não precisa pelo fato de ser alfabetizada em Braille e não ter outra deficiência que a torne dependente. No 4º ano são duas professoras, uma de Matemática e outra de Língua portuguesa, História, Geografia, Ciências e Artes.

Após ter detalhado os espaços institucionais onde foi realizada a presente investigação, apresentamos nos dois tópicos seguintes o processo de alfabetização em Braille e a relação estabelecida entre esse processo e as atividades na sala regular.

Antes, porém, cabe esclarecer que, inicialmente, não pretendíamos apresentar o trabalho pedagógico específico de alfabetização em Braille, por considerar que ele seria de domínio do público que porventura se debruçasse sobre esta dissertação.

No entanto, ao realizar o levantamento bibliográfico verificamos que, com exceção de algumas obras poucas obras de cunho didático que apresentavam alguma informação sobre o complexo processo de utilizar o tato para acessar informações que os videntes realizam por meio da visão, não foi encontrado um trabalho que fizesse uma descrição mais detalhada.

Além disso, no contato com meus colegas de Programa que tinham como foco a educação especial, verifiquei que eu era o único que tinha algum conhecimento dos detalhes e nuances que estão implicados nesse aprendizado.

Por isso, decidi apresentar, como primeira parte dos resultados, o detalhamento de cada uma das fases do aprendizado do Braille utilizado pelo professor especializado no CHARCE, que deve culminar com a construção de um leitor autônomo, tal como se espera de todo e qualquer educando, seja ele deficiente visual ou não.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELO SISTEMA BRAILE

Considerando a importância de se descrever, de maneira mais minuciosa o complexo processo de ensino-aprendizagem do Braille, passaremos a detalhá-lo, distinguindo três tipos de atividades que apresentam uma certa sequência, mas que, na verdade, se interpenetram, não constituindo fases estanques, especialmente porque todo o aprendizado dependerá especialmente de cada um dos sujeitos para quem ele é ensinado, tanto em termos de idade de aquisição da cegueira, quanto do estágio de apropriação de conhecimentos que puderam ser adquiridos por meio da linguagem oral.

Nesse sentido, selecionamos três alunos cujas características em relação à escolaridade, implicam em procedimentos diferenciados, quais sejam:

- um aluno adulto, de 42 anos que ficou cego aos 38;
- uma aluna de 18 anos, cega de nascimento, que nunca tinha frequentado escola; e
- uma aluna de dez anos de idade, frequentando o 4º ano do Ensino Fundamental.¹

¹ O detalhamento das características desses alunos foi colocado no início de cada tópico abaixo, para que a sua proximidade com a descrição das atividades facilitasse a leitura e dispusemos apenas informações básicas porque o objetivo desta pesquisa não foi a de analisar a aprendizagem desses alunos mas a descrição e análise do processo de ensino aprendizagem do Braille,

A apresentação dos resultados colhidos por meio das observações na sala de recursos do CHARCE e na sala regular, foram subdivididas em três eixos de análise:

- ✓ **Atividades de preparação** – com foco exclusivo no aluno adulto, que ficou cego em período relativamente próximo ao atendimento, porque evidencia, de forma mais clara, a complexidade do aprendizado inicial do Braille; e
- ✓ **Atividades de aprendizado do Braille** – com foco exclusivo na aluna adolescente, que nunca havia frequentado escola anteriormente, para detalhamento do período inicial de aprendizado do Braille; e
- ✓ **Atividades de exploração do conteúdo escolar:** pela professora do ensino regular e da professora especializada

Essas atividades serão dispostas em cenas em que se procura detalhar minuciosamente a relação professor/aluno em cada uma delas.

3.1. Atividades de preparação

Neste primeiro tópico, serão procedimentos utilizados nas aulas de preparação para a alfabetização em Braille com um aluno adulto:

Railson² – adulto de 42 anos, que ficou cego aos 38 anos, foi alfabetizado pela forma tradicional em letra impressa, cujas atividades selecionadas foram fundamentalmente de preparação para a alfabetização em Braille.

Segundo a professora especializada, ele se matriculou no início do segundo semestre de 2019, mas faltava a muitas aulas porque dependia da companhia da esposa para chegar ao CHARCE, o que, além da dificuldade maior de alunos adultos que utilizavam a visão para ler e escrever, até a ocorrência da cegueira, seria também explicação para que ele estivesse, no primeiro semestre de 2020, nesse período de preparação para o aprendizado do Braille.

² Os nomes das duas alunas e do aluno envolvidos na pesquisa são fictícios para preservação de suas identidades. Além disso, dispusemos apenas informações básicas sobre eles porque o objetivo não foi a de analisar os seus desempenhos, mas a descrição e análise do processo de ensino aprendizagem do sistema Braille,

Data: março de 2020

Material utilizado: papel gramatura 40, punção, folha de isopor e tampa circular

Procedimento pedagógico

A professora³ inicia a atividade entregando a folha de papel, o punção, a folha de isopor e uma tampa circular para que o aluno forme um círculo de pontos, perfurando o papel. O aluno segue as instruções: põe o papel sobre o isopor e a tampa sobre o papel e segue perfurando o papel nas bordas da tampa, até fechar o círculo.

Quando o aluno fecha o círculo a professora recolhe o isopor e o punção e orienta o aluno a virar o papel e passar os dedos sobre os pontos formados no verso do papel.

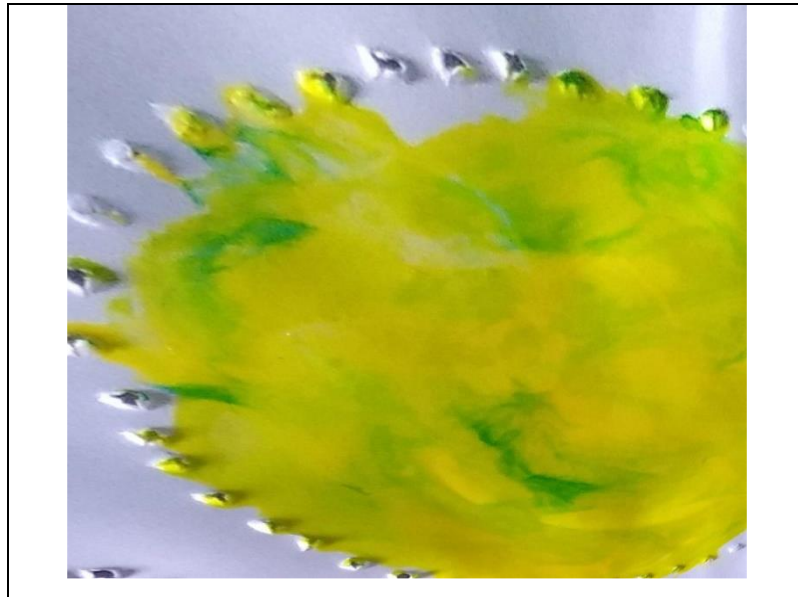
O aluno segue as instruções da professora e percebe o círculo formado no papel perfurado.

Professora: Agora pega essa tinta (entrega uma vasilha com um pouco de tinta guache) e pinte apenas dentro do círculo.

Railson recebe a tinta e procede como a professora orientou. Usa a tinta com os dedos, não usa pincel.

³ As professoras não foram nomeadas de forma intencional, para enfatizar que o foco da pesquisa foram os procedimentos independentemente de que os colocava em prática.

Figura 02 – Círculo pontilhado com punção no papel gramatura 40



Pode-se verificar, pela Figura 02 que, mesmo preenchendo com o dedo o círculo pontilhado, o aluno demonstra dificuldade em seguir adequadamente os pontos em relevo em uma figura simples e que ele construiu, um círculo.

. o . o . o .

CENA DOIS – Percepção tátil e memória, através de dominó adaptado.

Data: março de 2020

Material utilizado: jogo de dominó adaptado com pontos em relevo

Procedimento pedagógico

A professora entrega um pote tampado contendo peças de dominó e orienta o aluno para que abra o pote e procure as peças do dominó e organize sobre a mesa, de acordo com as combinações.

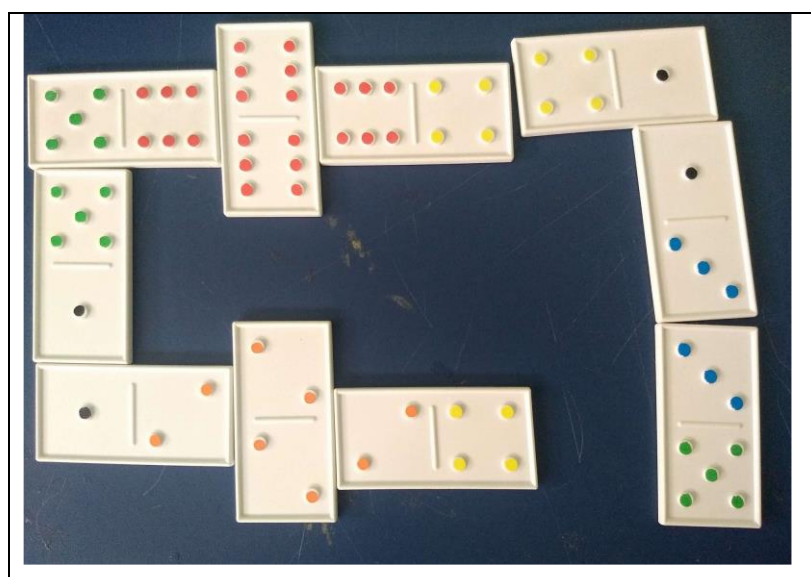
O aluno abre o pote e lentamente vai pegando as peças, fazendo as combinações sobre a mesa, conferindo cada peça do dominó com as pontas dos dedos. Nessa atividade o

aluno utiliza as duas mãos, uma para procurar o dominó no pote e a outra fica na mesa segurando a última peça do dominó.

Essa é uma atividade que poderia ser feita em pares, como um jogo, porém a professora utilizou com um único aluno para desenvolver a percepção tátil. Esse mesmo tipo de dominó é utilizado pelos alunos como jogo nos intervalos das aulas.

Depois que o aluno conseguiu organizar dez peças do dominó sobre a mesa, sem errar nenhuma, a professora voltou a solicitar a atividade de fazer bolinhas com papel crepom. Essa é uma atividade que se repete quase todos os dias.

Figura 03 – Dominó adaptado em alto-relevo



Com certeza, o desempenho mais qualificado desta atividade deve se dar em razão do conhecimento que o aluno já trazia, por meio da visão, sobre os elementos que compõem as pedras (marcas de 1 a 6) do jogo de dominó, o que favoreceu o seu reconhecimento pelo tato.

˙ . 0 . 0 . 0 .

CENA TRÊS: Conhecendo a cela Braille para a memorização dos pontos correspondentes às letras do alfabeto.

Data: março de 2020

Material utilizado: tábua retangular de 10cm por 15cm, com seis cavidades circulares para encaixe de bolas de gude e seis bolas de gude

Procedimento pedagógico

A professora entrega a tábua retangular com as cavidades dispostas em duas colunas de três pontos, formando uma cela Braille grande e um pote com seis bolas de gude.

Professora: Essa uma cela Braille grande, agora vamos conhecê-la o orienta para passar os dedos, indicando que ela tem seis pontos.

Railson: Confere os pontos, formados pelas cavidades na madeira.

Professora: Agora vamos memorizar a posição dos pontos. Você deve contar os pontos assim: na coluna do lado esquerdo você conta de cima para baixo, um, dois, três e na coluna do lado direito você conta, também de cima para baixo, quatro, cinco, seis.

Obs: O aluno começa a contagem e a professora (que também é cega) acompanha com a mão sobre a mão dele. Em seguida pede que faça o mesmo procedimento várias vezes sozinho.

Professora: Agora pega as bolas de gude aí do pote e vamos brincar. Põe uma bola no ponto um.

Railson põe a bola no ponto quatro.

A Professora confere, percebe o erro e pergunta: De que lado é o ponto um?

Railson: Do lado esquerdo.

Professora: Então? De que lado você colocou?

Railson: Percebe o erro e muda a bola para o ponto um.

Professora: Agora coloca duas bolas, uma no um e outra no dois.

Railson: Coloca conforme orientação da professora.

Obs: Nessa atividade a professora ainda não falava em letras, apenas nos pontos da cela. Essa atividade se estendeu por todo o horário da aula, até o aluno memorizar a numeração dos pontos da cela Braille. Nessa aula, a professora ensinou apenas a posição de leitura. Segundo ela, a posição de escrita seria trabalhada mais tarde, quando o aluno iniciasse o uso da reglete.

Figura 04 – Cella Braille em madeira e bolas de gude



Nessa atividade pode-se verificar que, apesar do aluno ter conhecimento prévio da posições "esquerda/direita" cometeu o erro porque sua experiência prévia de orientação espacial já havia se tornado automática e monitorada simplesmente pela visão. Em outras palavras, o vidente não precisa, em toda e qualquer situação, ter que refletir sobre a posição dos objetos porque, após o período formal de aprendizado dos conceitos "esquerda/direita", sua localização depende exclusivamente do reconhecimento visual. Enfim, embora Railson já tivesse interiorizado essa relação quando evidente, o seu reconhecimento pelo tato ainda se mostrava insuficiente.

. o . o . o .

CENA QUATRO – Reconhecimento das letras do alfabeto Braille

Material utilizado: Alfabeto móvel em Braille⁴

⁴ Alfabeto Braille em tamanho grande (confeccionado em E.V.A. – Etil Vinil Acetato), no qual os pontos são formados em alto-relevo formando uma cela em tamanho grande, com um corte no canto superior direito para que o aluno saiba que esta será a parte que deve ficar para cima.

Data: março de 2020

Procedimento pedagógico

A professora entrega uma sacola com o alfabeto móvel em Braille, em tamanho grande, para que o aluno coloque numa sequência de “A” a “Z” e depois confere se o aluno acertou.

O aluno confere peça a peça e organiza na sequência de “A” a “Z”, conforme figuras 01 e 02, abaixo. Quando tem dúvida chama a professora. Como errou várias vezes, teve que repetir o processo várias vezes. Na realidade, esta atividade se repetiu durante uma semana até o aluno se sentir mais seguro.

Figura 05 – Aluno cego organizando o alfabeto móvel numa sequência



Figura 06 – Alfabeto móvel organizado pelo aluno cego



Esta atividade mostra que, apesar do material não ser ainda aquele que o aluno utilizara para aprender efetivamente o Braille (reglete e punção), ela já envolve a pontuação em relevo, apenas em tamanho maior para que o aluno possa se adaptar sua percepção tátil às necessidades impostas pelo sistema.

Além disso, as repetidas tentativas para aprimorar a sua percepção dos pontos às letras evidencia o quanto é complexo o seu aprendizado.

. o . o . o .

CENA CINCO – Exercício de fixação dos pontos da cela Braille

Material utilizado: Gira-Braille⁵

Data: março de 2020

⁵ O Gira-braille é ao mesmo tempo um material didático e lúdico, em forma de um paralelepípedo seccionado na horizontal em 2 locais, o que permite que cada uma das 3 partes, que são ligadas por um eixo central, possa ser movimentada no sentido horário ou anti-horário, permitindo as combinações possíveis entre os pontos para formar qualquer carácter em braille. Disponível em: <https://www.facebook.com/GiraBraille>

Figura 07 – Gira Braille⁶



Procedimento pedagógico

A professora solicita que o aluno forme letras, conforme orientação, no Gira-Braille, confere se o aluno acertou, se tiver certo dá os parabéns, caso contrário orienta para refazer.

A professora indica: Forme a letra a.

O aluno Railson forma a letra a e passa o Gira-Braille para a professora conferir.

o	

 = a

A professora indica: Forme a letra b.

O aluno Railson forma a letra b e passa o Gira-Braille para a professora conferir.

o	
o	

 = b

Durante 45 minutos a aula prossegue com o aluno formando letras no Gira Braille e a professora conferindo, parabenizando nos acertos ou pedindo para refazer a letra, quando o aluno se equivocava. Ela solicitou a sequência de A a Z, depois foi solicitando letras

⁶ Imagem disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=imagem+gira-braille&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiVhMLisLrnAhVVH7kGHUubOBnAQ7Al6BAgKEBk&biw=1366&bih=625#imgrc=STuvGVrj7XZQLM>>, Acesso em 05/02/2020

aleatórias até o final da aula, sendo que o aluno cometeu equívocos em número expressivo de solicitações, embora mostrasse uma performance crescentemente mais qualificada no decorrer da atividade.

. o . o . o .

CENA SEIS – uso da reglete, punção e papel.

Data: Março de 2020

Material utilizado: reglete, punção e papel gramatura 40.

Figura 08 – Reglete tradicional



Procedimento pedagógico

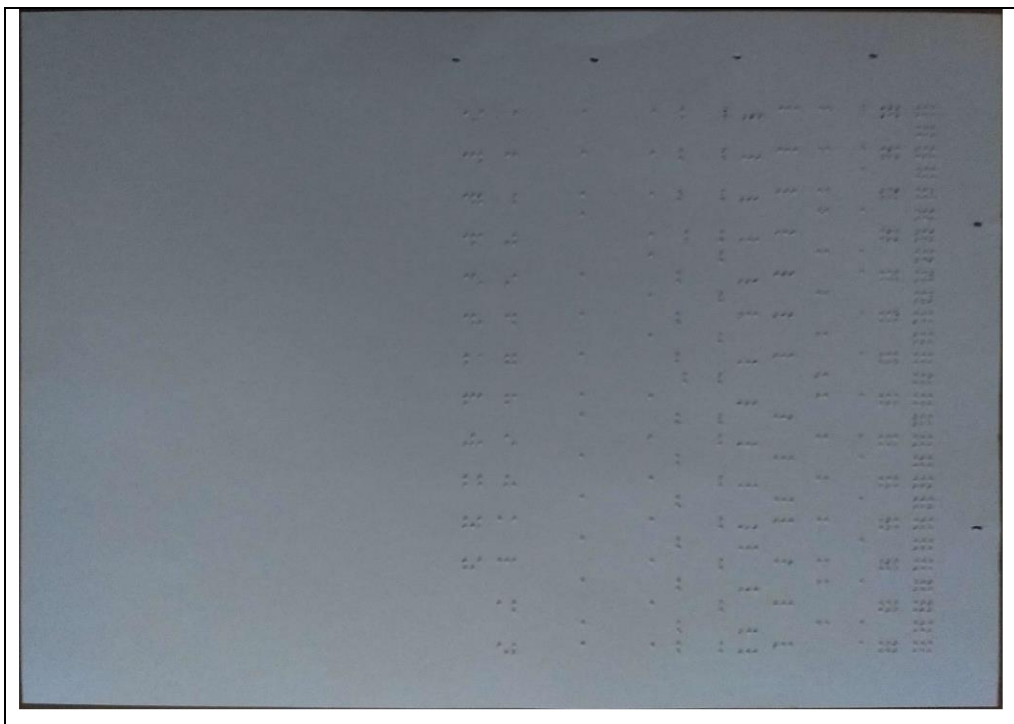
A professora orienta como colocar e retirar o papel da reglete e como segurar o punção. O aluno segue a instruções, coloca, ajusta e retira o papel da reglete várias vezes.

Em seguida a professora pede que ele fixe o papel na reglete e comece a preencher a reglete, sem a preocupação ainda de formação de letras, apenas o exercício de domínio do punção.

Primeiro ele escreve uma linha cheia, perfurando todos os pontos da cela de uma linha inteira. Depois a professora solicita que ele faça uma cela sim e outra não em uma linha inteira, e ele assim faz, assim a professora vai diversificando o preenchimento das celas da reglete.

Finalmente, a professora solicita que o aluno faça o alfabeto usando uma cela sim e outra não. O aluno consegue escrever o alfabeto completo, porém, quando retira o papel da reglete, ele não consegue ainda identificar as letras com o tato.

Figura 09 – Primeira produção do aluno: pontos aleatórios e alfabeto



Observação: Paralelo às aulas o Railson praticava exercícios para o desenvolvimento da percepção tátil, como por exemplo, fazendo bolinha de papel crepom com a ponta dos dedos, para entender como é o pontinho formado pelo punção no papel.

Em primeiro lugar, vale a pena destacar que esta atividade, tal como foi afirmado no capítulo anterior, não há uma divisão clara entre atividades preparatórias e o aprendizado do Braille pelo uso da reglete e punção.

Além disso, a boa performance de Railson no uso da reglete para escrever as letras do alfabeto mas a dificuldade para reconhece-las pelo tato evidenciam, novamente, a diferença entre atividades que envolvem ações que seriam relativamente simples quando vidente, mesmo sem utilizar esse sentido, daquelas que dependem da sensibilidade tátil, pouco utilizada anteriormente.

. o . o . o .

CENA SETE– Exercício de fixação dos pontos da cela Braille
--

Material utilizado: Jogo de encaixe de letras Braille em tamanho pequeno, porém ainda maior que a cela padrão do Sistema Braille.

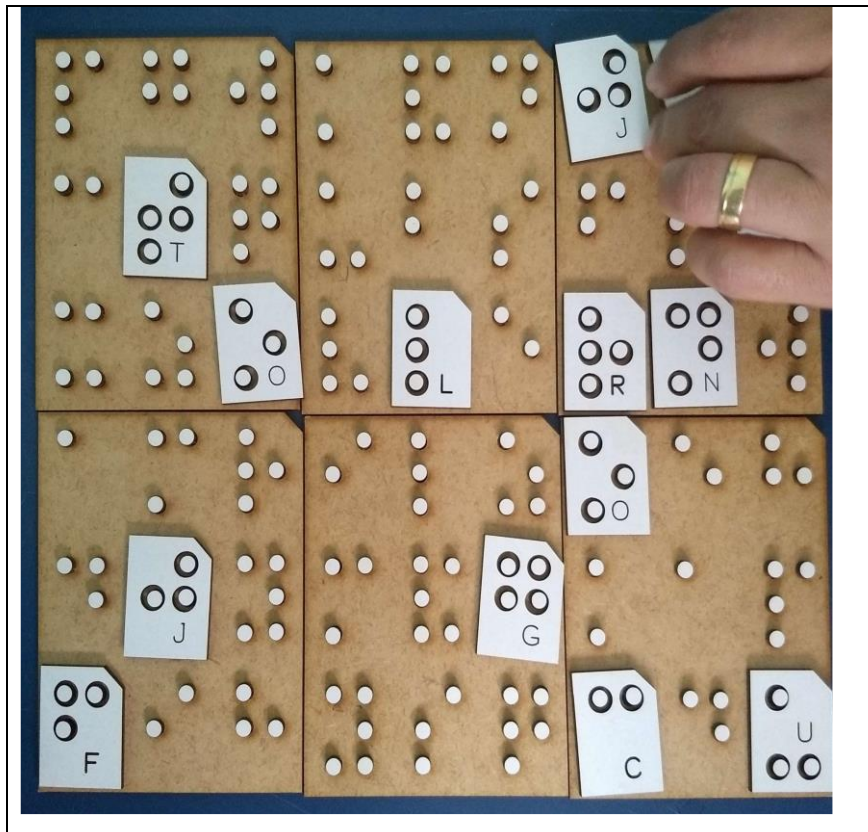
Data: Março de 2020

Procedimento pedagógico

A professora entrega seis tabuletas com as letras Braille pequenas, porém ainda maior que a letra padrão do Sistema Braille para que o aluno ponha sobre a mesa uma ao lado da outra, observando o corte superior direito de cada tabuleta. Depois entrega um pote com letras perfuradas para encaixe nas letras das tabuletas.

O aluno organiza as tabuletas sobre a mesa, conforme instrução da professora e passa a mão sobre o tabuleiro, identificando os pontos e dizendo qual é a letra formada pelos pontos. Na sequência ele procura no pote a peça para encaixar nos pontos do tabuleiro. Essa atividade durou 45 minutos.

Figura 10 – Jogo de encaixe de letras em Braille.



A professora adotou esse procedimento porque Railson, apesar de ter mentalizado os pontos da cela Braille que formam as letras simples do alfabeto, ainda tinha dificuldades de percepção tátil das letras em seu tamanho padrão no papel.

Segundo a ABNT/NBR 9050:2004 as dimensões da cela Braille padrão são as seguintes:

O arranjo de seis pontos e o espaçamento entre as celas Braille, (...), devem atender às seguintes condições:

- a) diâmetro do ponto na base: 2 mm;
- b) espaçamento vertical e horizontal entre pontos – medido a partir do centro de um ponto até o centro do próximo ponto: 2,7 mm;
- c) largura da cela Braille: 4,7 mm;
- d) altura da cela Braille: 7,4 mm;
- e) separação horizontal entre as celas Braille: 6,6 mm;
- f) separação vertical entre as celas Braille: 10,8 mm;
- g) altura do ponto: 0,65 mm. (NBR 9050:2004, p. 26).

A primeira cela utilizada pela professora com o Railson para o reconhecimento dos pontos da cela Braille foi uma tábua retangular com as seguintes dimensões: 10cm x 15cm. Para o reconhecimento das letras ela utilizou um alfabeto móvel em E.V.A, com as

seguintes dimensões: 3cm x 5cm. Em seguida a professora passou para as letras no tamanho padrão, porém o Railson teve dificuldade na percepção tátil. Por isso, a professora recorreu a esse jogo em que a cela Braille apresenta as seguintes dimensões: 1,5cm x 2cm.

As atividades da cena aqui descritas mostram como o domínio definitivo do Braille, demanda a junção de atividades específica por meio da punção e reglete para a escrita e exercícios de reconhecimento dos pontos com o retorno para atividades de reforço, em especial aquelas para o desenvolvimento da percepção tátil

Em síntese, todas as cenas descritas e analisadas acima procuraram evidenciar a necessidade de um preparo muito minucioso, detalhado e sistemático para se chegar ao uso consistente dos instrumentos para a escrita e a percepção tátil para uso funcional do Braille nas atividades da leitura,

No entanto, cabe ressaltar que, se a escolha do sujeito evidenciou de forma mais clara as dificuldades enfrentadas, outros alunos demonstram muito maior facilidade, exatamente porque suas trajetórias pregressas favoreceram esse aprendizado, o que demanda um tempo menor de aprendizagem, o que será apresentado nos dois tópicos seguintes.

3.2. Atividades de aprendizado do sistema Braille

Para essas atividades selecionamos aquelas dirigidas para uma adolescente de 18 anos, que apesar de não ter frequentado escola anteriormente, possuía trajetória pregressa que permitiu a ela a ultrapassagem muito rápida, do período preparatório.

Rochele é uma jovem de 18 anos, cega de nascimento, que nunca havia frequentado escola, porém tinha noção do alfabeto e de formação de palavras porque aprendeu com os irmãos em casa. Ao completar 18 anos, saiu do de uma cidade pequena no interior do Piauí e foi para a capital morar na casa de parentes para estudar. Iniciou os estudos no CHARCE no primeiro semestre do ano de 2019 com a expectativa de ir para a escola regular de EJA em 2020.

No início de 2020, apesar de ainda estar em processo de aprendizagem do Sistema Braille e conteúdos próprios do primeiro ano escolar, mostrou no semestre anterior

tamanho progresso que foi encaminhada, pelos responsáveis do EJA, para uma classe de segundo ano.

As cenas selecionadas procuram evidenciar a complexidade do sistema Braille, iniciando-se pela aprendizagem de grafia de operações matemáticas, descrita na primeira cena

CENA UM – Os sinais das operações fundamentais da matemática

Data: março 2020

Material utilizado: reglete, punção e papel gramatura 40.

Procedimento pedagógico

A professora diz: O sinal da adição são os pontos 235. Em seguida a aluna escreve em Braille.

O	sinal	da	adição	são	os	pontos	dois	três
⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠
cinco.								
⠠⠠⠠⠠⠠⠠								

Professora repete: “O sinal da adição são os pontos 235. É como se fosse a letra “f” na parte inferior da cela”. Agora escreve aí o sinal de número.

A aluna escreve na reglete o sinal de número

⠠⠠

Professora – Escreve o número dois. O dois é qual letra?

A aluna responde: a letra b.

A aluna escreve na reglete o sinal de dois ao lado do sinal de número.

⠠⠠⠠

Professora – Agora o sinal da adição 235

A aluna escreve na reglete o sinal da adição ao lado do número dois.

⠠⠠⠠⠠⠠

Professora – Depois do sinal da adição, sinal de número novamente.

Sinal de subtração:

A professora diz: O sinal de subtração são os pontos 36. Em seguida a aluna escreve em Braille.

O	sinal	de	subtração	são	os	pontos	três
⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠
seis							
⠠⠠⠠⠠⠠							

Professora: escreve aí cinco menos três igual a dois. Da mesma forma que escreveu a anterior, sinal de número, a letra correspondente ao número cinco, o sinal de subtração, sinal de número novamente, a letra que corresponde ao número três, o sinal de igualdade, sinal de número novamente e a letra que corresponde ao número dois.

A aluna escreve em Braille

5-3 = 2
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Sinal de multiplicação:

A professora diz: o sinal de multiplicação são os pontos 236, é a letra h na parte inferior da cela. Em seguida a aluna escreve em Braille.

O	sinal	de	multiplicação	são	os	pontos
⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠
dois	três	seis.				
⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠				

Professora diz: escreve aí, dois vezes três igual. A aluna escreve em Braille

2x3=
⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Sinal de divisão:

A professor diz: O sinal de divisão são os pontos dois cinco seis. É a letra d na parte inferior da cela.

O	sinal	de	divisão	são	os	pontos	dois
⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠
cinco	seis						
⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠						



A professora diz: escreve aí: $8:2=$

A aluna escreve em Braille



Ao final a aluna retira o papel da reglete e a professora confere a escrita em Braille com tato (a professora é cega) e a aluna faz o mesmo.

Aqui fica evidente a extrema complexidade para se registrar graficamente operações matemáticas em relação ao que é exigido quando a aprendizagem se dá por meio dos números impressos.

. o . o . o .

CENA DOIS: Revisão dos pontos do Sistema Braille

Data: março de 2020

Organização da classe:

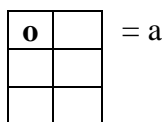
Sala pequena, que comporta até seis alunos, porém nesta aula a professora contava apenas com a presença da aluna Rochele

Procedimento Pedagógico

Professora: Solicita que a aluna forme as letras do alfabeto e os códigos da matemática, conforme orientação, no Gira-Braille.

A professora diz: forma a letra a.

A aluna forma a letra a e passa o Gira-Braille para a professora conferir.

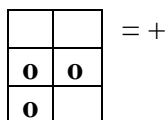


Obs: a aula segue essa sequência até a letra z e as vogais acentuadas. A professora confere se a aluna acertou, se tiver certo dá os parabéns, caso contrário orienta para refazer. A aluna só errou duas vezes, nas vogais acentuadas.

Terminado o alfabeto a professora passa a solicitar os códigos da matemática

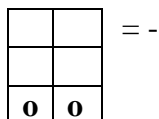
A professora diz: forma o sinal de adição.

A aluna forma o sinal de adição e passa o Gira-Braille para a professora conferir.



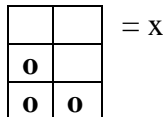
A professora diz: forma o sinal de subtração.

A aluna forma do sinal de subtração e passa o Gira-Braille para a professor conferir.



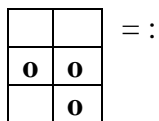
A professora diz: forma o sinal de multiplicação.

A aluna forma do sinal de multiplicação e passa o Gira-Braille para a professor conferir.



A professora diz: forma o sinal de divisão.

A aluna forma do sinal de divisão e passa o Gira-Braille para a professor conferir.



Verifica-se aqui que, apesar do excelente rendimento da aluna, volta-se a utilizar de materiais indicados para o período preparatório, no intuito de efetivar, cada vez mais a interiorização do sistema.

, 0 , 0 , 0 ,

CENA TRÊS – Pronomes demonstrativos.

Data: março 2020

Material utilizado: texto em Braille, reglete, punção e papel gramatura 40.

A aluna acompanha a leitura do texto e as explicações da professora. Em seguida usa a reglete, punção e papel para responder uma atividade proposta pela professora.

Procedimento Pedagógico:

Professora: entrega um texto sobre os pronomes demonstrativos, lê e explica para a aluna com exemplos práticos.

Pronomes demonstrativos

Os pronomes demonstrativos mostram o objeto e indicam a relação com a pessoa do discurso.

Os pronomes este, esta, isto indicam o que está perto da pessoa que fala.

Os pronomes esse, essa, isso indicam o que está próximo da pessoa com quem se fala.

Os pronomes aquele, aquela, aquilo indicam o que está afastado tanto da pessoa que fala como da pessoa de quem se fala.

Com uma caneta na mão, a professora explica oralmente os pronomes demonstrativos: esta, este, isto, essa, esse, isso, aquela, aquele, aquilo, procurando

exemplificar o uso de cada um dos pronomes. A aluna interage com a professora fazendo perguntas e citando exemplos também.

Em seguida, a professora entrega uma atividade de fixação, em Braille, sobre os pronomes demonstrativos para que a aluna responda utilizando a reglete em outra folha de papel. A aluna escreve em Braille os pronomes demonstrativos vistos na aula, porém não conclui a atividade, não teve tempo suficiente.

Esta última cena, construída a partir de atividade realizada na sala de aula regular, mostra como o serviço especializado procurou suprir os impedimentos efetivos que uma aluna cega poderia enfrentar, caso não houvesse o material transcrito em brailles antecipadamente.

Assim, além de poder acompanhar a aula por meio da audição, para após a aula levar o material impresso para o centro especializado para sua transcrição e trabalho pela professora especializada, a transcrição antecipada do texto permitiu à aluna trabalhar com o material escrito ao mesmo tempo em que seus colegas de classe.

Três aspectos merecem ser destacados: o primeiro, já apresentado quando da análise da grafia das operações matemáticas, mas que merece ser continuamente reiterado é a extrema complexidade da grafia Braille se comparada com os sinais gráficos utilizados na língua portuguesa escrita; o segundo, com relação à diversificação da relação entre o centro e a sala regular, ora servindo de apoio posterior à aula, ora, se antecipando por meio de transcrição em Braille do texto a ser utilizado pela professora do ensino regular ; e, por fim a extrema facilidade que uma aluna adolescente que nunca havia frequentado a escola em se apropriar de adaptações de materiais para cegos, na medida em que a relação que parece ter mantido com seus familiares

3.3. Atividades de exploração do conteúdo escolar

Neste tópico apresento cenas que expressam a relação que se estabelece entre o trabalho pedagógico realizado na sala de aula regular, bem como as atividades de reforço efetivadas no CHARCE.

Aqui foi selecionada a aluna Clarice, cega de nascimento, com dez anos de idade, que frequenta o 4º ano em uma Escola Municipal de Teresina (cuja relação idade/série é a esperada, assim como de alunos videntes) e que recebe reforço escolar no Centro de

Habilitação e Reabilitação para Cegos – CHARCE, como expressão de exploração do conteúdo escolar por meio do Braille.

O nosso trabalho de pesquisa de campo teve início em outubro de 2019, quando fizemos os primeiros contatos com o CHARCE e lá nos encaminharam para uma Escola Municipal, que tem uma aluna cega matriculada e frequentando as aulas. No período de duas semanas foi possível receber as autorizações das duas instituições para fazer a nossa pesquisa e fizemos também entrevista com cinco professoras, sendo três do CHARCE e duas da Escola Municipal.

A sala de aula onde funciona o 4º ano é uma sala ampla climatizado com dois condicionadores de ar, com uma boa acústica, com lousa branca e pinceis coloridos, trinta e cinco carteiras com cadeira, um armário onde a professora guarda o seu material, com trinta alunos matriculados e frequentando.

Clarice, cega de nascimento, é uma dos trinta alunos, que não tem nem tutora, nem cuidadora, pois segundo as professoras, ela não precisa pelo fato de ser alfabetizada em Braille e não ter outra deficiência que a torne dependente. No 4º ano são duas professoras, uma de Matemática e outra de Língua portuguesa, História, Geografia, Ciências e Artes.

Foram feitas algumas observações para compor o material empírico para ser apresentado no Relatório de Qualificação,

Retornamos para fazer gravações das atividades em 09 de março de 2020 e ficamos até o dia 18 do mesmo mês. Nesse período dividimos o nosso tempo fazendo observações nas duas instituições nos turnos da manhã e da tarde. Na escola, concentramos nossas observações apenas em três aulas de Língua portuguesa e uma de História. Devido à pandemia as aulas foram suspensas em Teresina a partir do dia 19 de março de 2020. Assim, nosso trabalho de observação direta foi interrompido. Mas, tivemos tempo suficiente para fazer anotações para a nossa análise.

Assim, vamos apresentar aqui cenas do trabalho desenvolvido com uma aluna cega do 4º do Ensino Fundamental, que já fechou o ciclo da alfabetização e recebe reforço escolar no CHARCE.

Descrever aqui o que foi feito, após terem sido construídas as cenas

CENA UM: aulas na sala regular com reforço escolar e retorno para a sala regular
--

1) Atividade em sala de aula

Organização da classe: Sala ampla com dois aparelhos de ar condicionado funcionando e mesa e cadeiras novas para todos os alunos.

Procedimentos da Professora: Informa os números das páginas do livro onde se encontra a atividade. Segue o livro didático e faz anotações na lousa com a participação dos/as alunos/as videntes.

Professora: Peguem o livro de português e abram na página 59. Hoje nós vamos ver os pronomes possessivos. Vamos trabalhar da página 59 a 61. Na página 61 tem uma atividade que eu quero que vocês levem para casa e respondam no caderno. Não quero ninguém respondendo no livro. Entenderam?

Ações da aluna e recursos:

A aluna Clarice pega sua reglete, punção e papel, escreve o cabeçalho da escola, anota o número da página do livro para fazer na aula seguinte no CHARCE. Professora: Acompanhem a leitura do texto aí da página 59 (a professora faz a leitura de um trecho de um texto trabalhado na aula anterior, os alunos acompanham em silêncio).

Depois da leitura a professora explora o texto, seguindo o roteiro, conforme figuras 11 e 12, destacando os pronomes presentes no texto. Finalmente chega ao assunto do dia, os pronomes possessivos, e lê outro trecho que diz: “[...]” :

- Qual a ideia a palavra **sua** expressa nesse trecho? (Os alunos não conseguem identificar a ideia).

Figura 11 – Imagem do livro de português pp. 159 – 160

Língua: usos e reflexão

Pronomes

Atividade oral e escrita

1 Releia o trecho abaixo, do texto "Por que as lagartixas perdem o rabo?", observando os termos destacados.

Aves, gambás, gatos e cobras são alguns dos animais que gostam de comer lagartixas. Portanto, a primeira coisa que **ela** faz quando se sente ameaçada por um desses predadores é correr para algum abrigo e fugir deles. Se isso não dá certo e o predador consegue alcançá-**la** e tenta capturá-**la**, a lagartixa simplesmente solta a cauda. Quando **ela** faz isso, o pedaço de rabo solto fica se mexendo de um lado para o outro por alguns segundos.

a) A quem se referem os termos destacados? _____

b) Assinale a(s) alternativa(s) que completa(m) a frase abaixo.
Todos esses termos foram usados para:

<input type="checkbox"/> substituir a palavra lagartixa .	<input type="checkbox"/> evitar a repetição de uma palavra.
<input type="checkbox"/> distinguir o nome dos bichos.	<input type="checkbox"/> substituir a palavra predadores .

As palavras **ele/ela, eles/elas, o/a, os/as** são chamadas de **pronomes**. Esses pronomes podem substituir expressões e nomes que já apareceram em um texto e ajudam a evitar repetições desnecessárias no texto.

Outros pronomes

Pronomes possessivos

1 Releia outro trecho do texto "Por que as lagartixas perdem o rabo?".

[...] a lagartixa aproveita para correr e salvar **sua** vida.

Qual ideia a palavra **sua** expressa nesse trecho? Assinale a alternativa correta.

<input type="checkbox"/> Localização no espaço.	<input type="checkbox"/> Posse de algo.
<input type="checkbox"/> Indicação de tempo.	<input type="checkbox"/> Indicação de intensidade.

▶ TEXTO INFORMATIVO 159

2 Agora, leia um trecho de outro texto informativo.

[...] Tartarugas marinhas de diferentes tamanhos, peixes dos mais variados formatos e cores e golfinhos de várias espécies, por exemplo, podem ser encontrados no nosso litoral. [...]

"Ê do Brasil!". Disponível em: <http://chc.org.br/e-do-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2008.

a) Quais outros animais que vivem na praia você conhece?

b) No trecho citado, qual palavra indica posse de algo?

As palavras, **sua/suas, seu/seus, nossa/nossas, nosso/nossos** indicam que algo pertence a alguém, dão a ideia de posse e são chamadas de **pronomes possessivos**.

3 Leia a tirinha a seguir e responda às questões.

Ziraldo. **As melhores tiradas do Menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 44.

a) De que modo você acha que as crianças podem mudar o mundo? Converse com os colegas sobre as ações que vocês podem fazer em sua casa, em sua escola e em seu bairro para tornar o mundo melhor.


b) Copie os **pronomes possessivos** dos balões de fala da tirinha.

c) Os pronomes do item **b** indicam que algo pertence a alguém. De acordo com o que você leu, a quem pertencem os sonhos e os sentimentos?

160 UNIDADE 5 ▶

Figura 12 – Imagem do livro português - pp. 161 – 162

4 Leia mais uma tirinha.



Fernando Gonsales. **Niquel Náusea**: com mil demônios. São Paulo: Devir, 2002, p. 13.

a) A menina telefona provavelmente para os bombeiros pedindo que resgatem o gato de sua avó. Qual fato inusitado torna a tirinha engraçada?

b) Agora copie o **pronome possessivo** que aparece na tirinha.

c) A quem pertence o gato?

5 Leia a frase abaixo. Depois, complete as frases conforme o modelo do quadro, fazendo as concordâncias necessárias.

A lagartixa **escapa** e **salva sua** vida.

a) Eu _____ e _____ vida.

b) Nós _____ e _____ vidas.

c) Eles _____ e _____ vidas.

d) Ele _____ e _____ vida.

e) Elas _____ e _____ vidas.

f) Ela _____ e _____ vida.


▶ TEXTO INFORMATIVO 161

Leia com a professora o quadro dos **pronomes possessivos** a seguir. Eles se referem às pessoas representadas pelos pronomes pessoais que você já estudou.

Pronomes pessoais	Pronomes possessivos
eu	meu, minha, meus, minhas
tu	teu, tua, teus, tuas
você, ele, ela	seu, sua, seus, suas
nós	nosso, nossa, nossos, nossas
vós	vosso, vossa, vossos, vossas
vocês, eles, elas	seu, sua, seus, suas

Pronomes demonstrativos

1 Leia a tirinha a seguir. Depois, responda às questões.



Bill Watterson. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 14 maio 2006, p. 26.

a) Quais são as duas atitudes que mostram a reação de Calvin diante da dificuldade de montar o aeromodelo (miniatura de avião)?

b) No primeiro quadrinho da tira, a palavra **este** acompanha e indica um objeto que está próximo de Calvin. Que objeto é esse?

c) No segundo quadrinho, que palavra tem a mesma função, isto é, a de acompanhar e indicar um substantivo? E a qual substantivo a palavra está se referindo?

162 UNIDADE 5 ▶

Comentário: até aqui, Clarice acompanha atentamente a aula somente pela audição, não fazendo qualquer registro em Braille, mas não faz qualquer intervenção. Além disso, parece não distinguir quando a fala da professora expressa a sua explicação e quando ela simplesmente lê o que consta do livro como na situação a seguir, quando explica o que são pronomes possessivos, bem como estabelece a sua relação com os pronomes pessoais.

Professora: (lê as quatro opções apresentadas no livro): Localização no espaço; identificação de tempo; indicação de intensidade; posse de algo.

Alunos: Posse de algo.

Professora: Isso mesmo, a vida dela. As palavras que indicam que algo pertence a alguém, que dão ideia de posse, são chamados pronomes possessivos. As palavras sua/suas, seu/seus, nossa/nossas, nosso/nossos são exemplos de pronomes possessivos.

Professora: (fazendo um quadro na lousa): Os pronomes possessivos sempre se referem às pessoas representadas pelos pronomes pessoais.

Pronomes pessoais	Pronomes possessivos
Eu	Meu, minha, meus, minhas
Tu	Teu, tua, teus, tuas
Você, ele, ela	Seu, sua, seus, suas
Nós	Nosso, nossa, nossos, nossas
Vós	Vosso, vossa, vossos, vossas
Vocês, eles, elas	Seu, sua seus, suas

A professora copiou os pronomes na lousa em duas colunas, os pronomes pessoais na primeira coluna e os pronomes possessivos na segunda. Quando terminou de escrever, disse para os alunos que eles não precisavam copiar porque aquele conteúdo estava no livro, era apenas para eles prestarem atenção. E começou a ler o que havia escrito na lousa.

Professora: Prestem atenção. Como o pronome eu, quais são os pronomes possessivos?

Alunos (em coro): meu, minha, meus, minhas

Professora: Com o pronome tu, quais são os pronomes possessivos?

Alunos (em coro): Teu, tua, teus, tuas

Professora: Com os pronomes você, ele, ela...

Alunos (em coro): Seu, sua, seus, suas.

Professora: Com o pronome nós...

Alunos (em coro): Nosso, nossa, nossos, nossas.

Professora: Com o pronome vós....

Alunos (em coro): Vosso, vossa, vossos, vossas.

Professora: Com os pronomes vocês, eles, elas...

Alunos (em coro): Seu, sua, seus, suas.

Professora: Muito bem. Lembrem de responder a atividade da página 161 no caderno.

COMENTÁRIO: Verifica-se nessa atividade, que a professora não tomou a iniciativa de incluir de forma mais efetiva a aluna cega, por exemplo, pedindo para que um colega relatasse a ela o que está sendo escrito na lousa.

.

2) Reforço escolar no CHARCE

Tema: Concordância verbal com os verbos “Escapar e Salvar”

Pronomes: eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas.

Frase modelo: “A lagartixa escapa e salva sua vida”

Data: 17 de março de 2020 – Tempo 90 min.

Organização da classe

Sala pequena para atendimento individual, com armário, uma pequena mesa para a professora e duas carteiras para as alunas, porque, além da aluna, participa do reforço sua irmã gêmea vidente.

Ações da aluna e recursos:

Faz o cabeçalho da escola (em Braille), utilizando reglete, punção e papel peso 40.

Constrói a frase oralmente, depois escreve (em Braille), seguindo o modelo.

Procedimento pedagógico

A professora datilografa em Braille uma atividade (transcreve do livro) para a aluna responder e orienta como a aluna deve seguir o modelo.

Frase modelo: “A lagartixa escapa e salva sua vida”

Há uma alternância na construção oral da frase entre as gêmeas (cega e vidente). A vidente aproveita para responder em seu caderno, enquanto a aluna cega escreve em Braille em papel peso 40.

Obs: Como são duas alunas, a professora alterna as perguntas, ora pergunta para a aluna cega, ora pergunta para sua irmã gêmea vidente. Se uma erra na conjugação a professora

repassa a pergunta para a outra. Se ambas erram, a professora orienta até chegar à forma correta.

Professora: como vai ficar a frase com o pronome eu?

Clarice: Eu escapo e salvo a minha vida. Em seguida escreve em Braille.

Eu	escapo	e	salvo	a	minha	vida.
⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠

Professora: como vai ficar a frase com o pronome tu?

Clarice: Tu escapas e salvas a tua vida. Em seguida ela escreve em Braille.

Tu	escapas	e	salvas	a	tua	vida.
⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠

Professora: como vai ficar a frase com o pronome ele?

Clarice: Ele escapa e salva a sua vida. Em seguida ela escreve em Braille.

Ele	escapa	e	salva	a	sua	vida.
⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠

Professora: como vai ficar a frase com o pronome ela?

Clarice: Ela escapa e salva a sua vida. Em seguida ela escreve em Braille.

Ela	escapa	e	salva	a	sua	vida.
⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠

Professora: como vai ficar a frase com o pronome nós?

Clarice: Nós escapamos e salvamos a nossa vida. Em seguida ela escreve em Braille.

Nós	escapamos	e	salvamos	as	nossas	vidas.
⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠

Professora: como vai ficar a frase com o pronome vós?

Clarice: Vós escapam e salvam a vossa vida. Em seguida ela escreve em Braille.

Vós	escapam	e	salvam	as	vossas	vidas.
⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠	⠠⠠⠠⠠⠠	⠠⠠⠠⠠⠠

Professora: como vai ficar a frase com o pronome eles?

Clarice: Eles escapam e salvam as suas vidas. Em seguida ela escreve em Braille.

Eles	escapam	e	salvam	as	suas	vidas.
------	---------	---	--------	----	------	--------

Elas escapam e salvam as suas vidas. Em seguida ela escreve em Braille.

Professora: como vai ficar a frase com o pronome elas?

Clarice: Elas escapam e salvam as suas vidas. Em seguida ela escreve em Braille.

Elas escapam e salvam as suas vidas.

COMENTÁRIO: Procurando acompanhar exatamente o que foi trabalhado na sala de aula, a atividade se restringiu a reproduzir a relação entre os pronomes pessoais e possessivos a serem registrados em Braille, suprimindo o que não pode ser feito em sala de aula, na medida em que não existe na escola um trabalho colaborativo na sala regular entre professor regente e professor especialista.

3) Retorno em sala de aula

Organização da classe: mesma sala da aula anterior

Ações da aluna e recursos: Com a ajuda de sua irmã gêmea encontra a atividade em sua pasta;

A Clarice utiliza a atividade feita pela manhã na aula de Reforço Escolar do CHARCE, lendo as respostas quando solicitada pela professora. Quando alguém erra ela diz: “Eu sei, eu sei” e em seguida lê a resposta.

Procedimento pedagógico

Correção de uma atividade do livro didático feita em casa, no caderno pelos alunos. É a mesma atividade que a aluna Clarice fez pela manhã no Reforço Escolar.

Concordância verbal com os verbos “escapar e salvar”

Modelo: “A lagartixa escapa e salva a sua vida”

Pronomes: eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas.

A professora dá visto na atividade de cada aluno/a, percorrendo a sala toda, carteira por carteira. Em seguida faz a correção da atividade, colocando as respostas corretas na lousa. Antes de escrever na lousa, ela solicita dos alunos as repostas, seguindo a sequência dos pronomes. Se alguém dá uma resposta inadequada, vai perguntado até alguém acertar;

Nesta atividade a Clarice participa e acerta todas as respostas, lendo da atividade escrita em Braille.

COMENTÁRIO: Verifica-se que a atividade de reforço escolar possibilitou, no retorno à sala de aula para correção da lição de casa, uma maior participação da aluna cega, que agora pode se apoiar no registro escrito realizado no atendimento especializado.

Embora tenha ficado claro que a atividade de reforço possibilitou uma maior participação da aluna cega nas atividades da sala de aula, alguns procedimentos muito simples deixaram de ser utilizado, como por exemplo, a utilização de um leitor, que poderia ser um colega, que indicasse para ele o que estava sendo feito, e que lesse o texto do livro para a colega cega, atividade que não só contribuiria com a aprendizagem da colega, mas para ele próprio ao ter que detalhar o desenvolvimento do conteúdo feito pela professora.

. o . o . o .

CENA DOIS - aulas na sala regular com reforço escolar

Nesta cena tivemos que nos restringir aos dados colhidos na ala regular e nas atividades de reforço porque, devido ao início do isolamento em razão da pandemia, o retorno da sala regular foi suspenso.

A decisão em incorporar essas atividades, apesar de não se poder apresentar no que a atividade de reforço contribuiu para a inclusão qualificada da aluna na trabalho pedagógico desenvolvido, foi a constatação de que as aulas de reforço não se restringiram somente à transcrição do Braille e explicações restritas ao conteúdo formal da aula (pronomes possessivos e sua relação com os pronomes pessoais).

1) Atividade em sala de aula

Aula de Língua portuguesa

Data: 17 de março de 2020 – Tempo 90 min.

Professora: Língua portuguesa.

Ações da aluna e recursos

A aluna dispõe de reglete, punção e papel, porém nesta aula não foi necessário utilizar estes recursos. A aula consistiu na leitura e explicação de um texto sobre contos. A aluna não teve acesso ao texto em Braille, mas uma colega leu o texto para ela.

Procedimento pedagógico

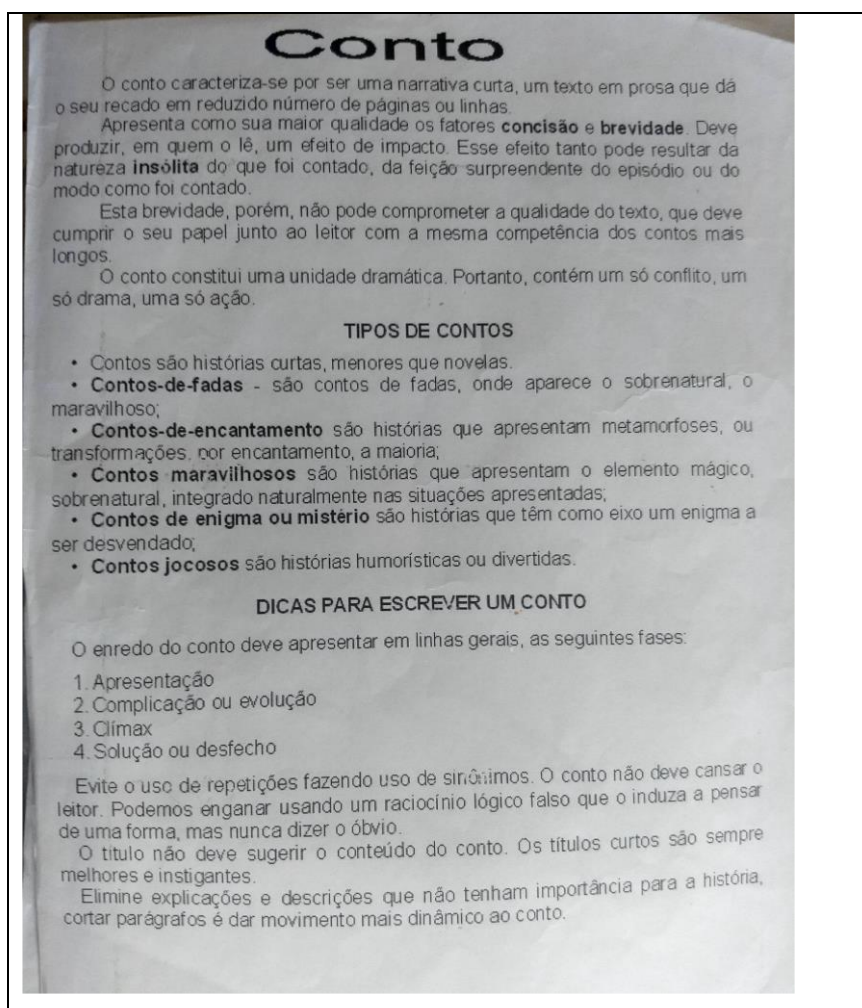
Depois de fazer a chamada nominal dos alunos, a professora diz:

- Nossa aula hoje é sobre contos. Nós temos aqui uma explicação sobre contos.

Depois eu vou distribuir alguns textos para vocês descobrirem onde o gênero textual é conto. Tá bom? Agora eu vou entregar pra vocês um texto com algumas informações e vocês vão fazer uma leitura silenciosa. Depois eu faço a leitura bem detalhada com vocês. Depois vocês vão produzir um conto, mas em casa, para a disciplina de português”.

A professora distribui cópias de um texto sobre contos para a turma, inclusive para a Clarice.

Figura 13 – Texto sobre conto distribuído aos alunos



Professora: Coloquem seus nomes nos textos para não perder. Agora faça uma leitura silenciosa.

A turma faz a leitura silenciosa do texto e uma colega se aproxima e faz a leitura para a Clarice, enquanto a professora percorre a sala verificando quem está fazendo a leitura.

Depois de 15 minutos a professora começa a leitura e explicação do texto com exemplos de contos já lidos anteriormente e com a participação da turma.

Professora: Agora vamos ler e discutir o texto. Vamos acompanhar. Conto. O conto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas. Apresenta como sua maior qualidade os fatores concisão e brevidade. Deve produzir, em quem o lê, um efeito de impacto. Esse efeito pode resultar da natureza insólita do que foi contado. Insólita é anormal, viu crianças, como foi contado. Então, até a forma como você vai ler um conto, a entonação de voz. Ela conta muito, porque pela entonação de voz você se surpreende com determinados personagens.

Você fica ansioso para saber o que vai acontecer. Então a entonação de voz, ela causa impacto no leitor que está ouvindo aquela história que está sendo contada. Já pensou se eu pego um livro para fazer uma leitura para vocês e eu só começasse a ler: A Emília caiu lá de cima escorregou bateu com a cabeça correu brincou bla bla bla. Teria alguma graça? Alguma emoção? Alguma... Não. Uma leitura rápida, uma leitura corrida?

Alunos (em coro): Não!

Professora: Não faz sentido não. Uma leitura rápida, uma leitura corrida. Não faz sentido de nada. Mas, se eu começo a mudar o meu tom de voz (muda o tom de voz): A Emília caiu. A Emília sofreu um acidente. Mas, agora a Emília está bem. A Emília agora vai poder brincar. A Emília vai poder criar novas histórias, aquelas histórias de contos maravilhosos, que só ela sabe fazer. Então, já é diferente, mesmo tendo aquele susto de que a Emília caiu, depois vem a calma. E o mais interessante, que ela ia voltar a...

Alunos (em coro): Brincar.

Professora: O que mais?

Alunos (em coro): Fazer histórias.

Professora – Fazer um conto, né? Que ela gosta muito de histórias de princesas, de ensinar o Pedrinho. Igual aquela história lá. As histórias de Emília, lembraram? Que tinha as três pastoras? O que aconteceu com as pastoras?

Alunos: Uma quebrou os dentes...

Professora – Uma quebrou os dentes e morreu, porque não podia mais comer. Olha as histórias da Emília. Ela é bem dramática. Não é? Pois tudo virava pedra, mesmo que desse um prato de sopa, na hora que ela recebesse virava pedra. Porque houve um encantamento que foi lançado nela. A outra passou o tempo roendo ...

Alunos: Ossos.

Professora – Ossos. E a outra?

Alunos: Ficou boazinha.

Professora – Ela foi boazinha com ele. Né? Dividiu o pão dela. Muito bem. Então, crianças, as histórias da Emília são histórias fantasiosas, que tem um certo drama.

Clarice: Quando você...

Professora – Oh! Vamos ouvir aqui a coleguinha de vocês. Como é?

Clarice: Quando você lia eu ficava ansiosa.

Professora – Tá vendo? A Alice tá dizendo aqui que quanto mais eu lia, ela ia ficando ansiosa. Mas, era uma ansiedade boa ou uma ansiedade ruim?

Clarice: Era boa.

Professora – Era uma ansiedade boa, porque ela queria saber mais, queria saber como ia ser o desfecho dessa história. E aí? Ela teve um final feliz ou um final triste?

Alunos: Um final feliz.

Professora – Um final feliz. Mas, tudo aconteceu por conta de uma boa...

Alunos: Ação.

Professora – De uma boa ação que a pastora fez. Aí será que ela colheu frutos ruins?

Alunos: Não.

Professora – Ela colheu bons frutos. Então? Isso é que a gente tem que levar pra vida da gente. Não é? Então, crianças vamos voltar aqui para o nosso texto sobre conto. Esta brevidade, é o 3º parágrafo, esta brevidade, porém não pode comprometer a qualidade do texto, que deve cumprir o seu papel junto ao leitor com a mesma competência dos contos mais longos

A professora é interrompida por alguém da secretaria da escola que a chama na porta e, após atender essa pessoa, a professora retoma a aula automaticamente onde havia parado.

Professora: 4º parágrafo agora. Acompanhem aí. O conto constitui numa unidade dramática. Portanto, contém um só conflito, um só drama, uma só ação. Então, dentro dos comentários da história de Emília, ali ele saiu para procurar uma esposa. Não foi?

Alunos: Sim (em coro).

Professora: Então, tudo era voltado para isso aí. Toda a caminhada dele, toda a viagem que ele fez era no intuito de encontrar uma esposa. Então, o conflito que ele estava vivendo era este. Porque ele dizia que no reino não tinha nenhuma esposa, nenhuma princesa que tivesse dentro dos padrões que ele queria. Aí ele ia se aventurar pelo mundo pra encontrar uma princesa. Aí disseram para ele que as pastoras... é que ele poderia encontrar uma pastora de bom coração, mas naquele mundo que ele estava ali, ele só estava encontrando péssimas pastoras, pastoras ruins. Mas, entre todas ele encontrou uma. Então, o drama era voltado para isso aí. Agora vamos ver os tipos de contos. Nós temos aí... vamos fazer a contagem. É o que está em negrito. Um, dois, três, quatro, cinco. Explica aí o que são contos. São histórias curtas menores que novelas. Por que menores que novelas? Vamos lembrar das novelas que a gente assiste...

Um aluno: As novelas demoram demais...

Professora – Olha aí, ele falou uma coisa interessante, o tempo. Novelas demoram um ano. Imagina todo dia você ter aquela disposição pra se sentar, acompanhar aquele capítulo e esperar passar 24 horas, passar um dia todo pra você saber o que vai acontecer naquele próximo capítulo. Então, crianças, voltando aqui pra questão da novela, diz que os contos são histórias curtas, menores que novela. Mesmo o conto tendo três páginas, aí você lê e diz assim: meu Deus! Professora essa história é muito grande. É muito grande, mas se a gente fizer uma relação com uma novela, qual é que é maior?

Alunos: novela (em coro).

Professora – A novela é bem maior. Agora vocês imaginem a criatividade de quem escreve. Imaginem aí e se coloquem no lugar de quem escreve uma novela. Olha a criatividade de uma novela de um ano. Se a gente colocasse esse ano em um livro? Será que teria poucas ou muitas páginas?

Alunos: (em coro) Muitas, muitas....

Professora – Muitas páginas. Vocês já viram uma bíblia? Já né? Ela é pequena, é?

Alunos (em coro): A bíblia tem muitas e muitas páginas.

Professora – É bem extensa. Mas, uma novela, colocada no papel fica enorme. Vamos voltar aqui. Contos são histórias curtas, menores que novela. Como já foi explicado. Contos-de-fadas são contos-de-fadas onde aparece o sobrenatural, o maravilhoso. O que seria o sobrenatural?

Clarice: Coisas do outro mundo.

Professora – Coisas do outro mundo. O que mais?

Alunos: Coisas do escuro.

Professora – Coisas do escuro. O que mais? Algo bem criativo, sobrenatural, que não tem no nosso mundo, estão na nossa imaginação...

Alunos: Curioso.

Professora – Curioso. Contos-de-encantamento, são histórias que apresentam metamorfoses. Metamorfose? São mudanças, transformações. Vamos lembrar da borboleta. A borboleta, ela nasceu. A mãe da borboleta deu à luz uma borboleta? Será que é assim que acontece?

Alunos (em coro): Não, não, não.

Professora – Não. Ela passa por uma metamorfose. A metamorfose nada mais é que um processo. Ela nasce de um ovo. Ela nasce como larva, ela vira uma lagarta, da lagarta ela fica dentro de um casulo por algum tempo. O casulo é tipo um saquinho fechadinho, aí com

o tempo ele vai se abrindo. Se eu pegar e puxar e tentar abrir, ela não vai voar, ela não vai ter o desenvolvimento, porque ela precisa daquele processo, precisa daquela força para que abrindo aquele casulo, que é pra ela ter força e desenvolvimento nas asas dela e quando ela sair, ela se transforma numa linda borboleta. Então, isso que aconteceu, esse processo todo, a gente chama? De metamorfose. Foi uma transformação que ocorreu. Então, quando diz assim que os contos-de-encantamento são histórias que apresentam metamorfose, olha só como a história da Emília é muito rica se a gente for parar para pensar: o Príncipe, ele... o Rei disse que ele não poderia se aventurar sozinho, que a fada do castelo ia junto com ele. Não foi isso? E, aí ocorreu essa metamorfose com ele, essa transformação. O que foi que aconteceu com ele? Quando ele saiu do castelo? Ele se transformou em que?

Alunos (em coro): Num pobre...

Professora – E a formiguinha? Não foi numa formiguinha primeiro não? Foi numa formiguinha primeiro. Não foi? Depois da formiguinha, ele resolveu que queria ir para o lugar das pastoras, para encontrar uma boa pastora. Aí ele se transformou em que?

Alunos (em coro): Em pobre.

Professora – Em pobre. E depois, quando já estava perto, ele se transformou em que?

Alunos (em coro): Num príncipe.

Professora – Então, foi uma metamorfose o que aconteceu, uma transformação, um encantamento. Ele se transformou em várias coisas. Então, o conto-de-encantamento são histórias que apresentam metamorfose ou transformações por encanamento, a maioria. E os sapos de cidade? Vocês lembram dessa parte?

Alunos (em coro): Sim.

Professora – Aí a Narizinho perguntou: por que sapo de cidade?

Um aluno: Sapo de cidade sofre mais...

Professora – Olha aí, ele lembrou. Porque sapo de cidade sofre mais. Porque quando ele chega na cidade os moleques começam a aprontar todas com ele.

Alunos: Jogar pedra, tacar paus...

Professora – Então a madrasta teve um sofrimento bem grande, que ela não ia ser só um sapo, ela ia ser um sapo de cidade...

Alunos (em coro): De cidade...

Professora – Cidade. Então, nessa história também ocorreu um encantamento, uma transformação, uma metamorfose. Mas, foi diferente do príncipe. Não foi?

Alunos (em coro): Foi, foi...

Professora – Porque o príncipe era bom, o encantamento pra ele foi...

Alunos (em coro): Bom.

Professora – E a madrasta foi ruim e o encantamento pra ela foi...

Alunos (em coro): Ruim.

Professora – E o que foi de tão ruim que essa madrasta fez pra receber um final tão triste? Ela sentiu logo o cheiro do doce mais saboroso do mundo, aí achou que a menina estava mentindo pra ela e resolveu...

Alunos (em coro): Matá-la.

Professora – Matá-la né? Só que, como ela foi boa para os pobres, ela foi boa para os pobres, ela não teve um final ruim. Ela recebeu um encantamento também. Qual foi o encantamento que a menina, a pastora recebeu?

Alunos: Ela se transformou em uma princesa.

Professora – Ela se transformou em uma princesa, em uma princesa muito bela, muito bonita, por ter um coração bom. Então, ele deu uma beleza externa para ela. Porque internamente, ela já era bela. Agora vamos pro próximo. Qual é o próximo conto?

Alunos: Contos maravilhosos.

Professora – Contos maravilhosos são histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas. Eu destacaria, como um conto maravilhoso, a Princesa e a ervilha. Vocês lembram? Lá no 2º ano, no período para entrar no 3º ano, o conto A Princesa e a ervilha. Alguém lembra? Não acredito.

Uma aluna: Eu lembro, eu lembro...

Professora – Lembra? E como era? Trata de que a história? O que que tinha de interessante nesse conto que não acontece no dia-a-dia? Algo assim surpreendente que jamais iria acontecer com a gente? Eu acho que vocês não lembram mais desse conto. Mas, no decorrer nós vamos relembrar esse conto aí, o conto da Princesa e da ervilha. Eu vou dar uma pista, colchão.

Uma aluna: Tinha vários colchões e uma ervilha debaixo do colchão.

Professora – Oh! Ela falou aqui. É o que?

Aluna: Tinha vários colchões e uma ervilha debaixo de um colchão.

Professora – Aí o que que acontecia?

Alunos (em coro): Ela não dormia...

Professora – Ela está dizendo aqui que tinha vários colchões e uma erva. Todo mundo aqui saber o que é uma erva. Não sabe?

Alunos (em coro): Sim.

Professora – E ela sentia essa erva. Vocês sentiriam?

Alunos (em coro): Não.

Professora – Eu não sentiria. Eu tenho a certeza que eu não iria sentir. Então, crianças, diz o seguinte: contos maravilhosos são histórias que apresentam o elemento mágico. O que seria o elemento mágico na história da Princesa e da erva? O elemento mágico seria a princesa sentir a erva debaixo de vários colchões. Agora vamos ver os contos de enigma ou mistérios. Olha só: contos de enigma ou mistério. Enigma é algo que a gente tem que descobrir, o que é que está se passando. Então, se é de mistério, se é de enigma a gente tem que descobrir algo que vai acontecer. Eu não estou me recordando de nenhum conto de enigma. Vocês lembram de algum de enigma ou mistério? Vamos lembrar aí dos principais, dos mais famosos que a gente conhece. Branca de neve, a Bela adormecida, Chapeuzinho Vermelho, os três porquinhos. Tem um filme que se a gente pudesse classificar como um conto enigmático e de mistério a gente poderia colocar aquele filme: A casa monstro.

Alunos (em coro): É, é, é...

Professora – Não é? Lembraram desse. Sabe por que é enigmático? Porque a gente nunca ia passar pela cabeça ali que o monstro era a mulher dele. Não é? Tinha um mistério naquela casa. Então, a gente pode colocar aquele filme como um conto que tinha enigma ou mistério. Olhem só: contos de enigma ou mistério são histórias que têm como eixo um enigma. Qual era o enigma?

Alunos: A casa.

Professora – A casa. O enigma era a casa porque tudo que passava perto...

Alunos (em coro): Ela engolia.

Professora – Ela engolia. É como se ela tivesse vida. É um enigma saber porquê que uma casa engole as coisas. Porque uma casa serve para que?

Alunos (em coro): Para morar.

Professora – Para a gente morar, não é? E essa daí engolia as coisas que passavam no jardim dela. Então, era um enigma. Então o eixo de enigma era a própria casa. Então, o título do filme era?

Alunos (em coro): A casa monstro.

Professora – A casa monstro. Então, esse aí pelo título já dava para a gente saber que se tratava a história. A casa monstro não tem nem o que explicar, bastava a gente ver o título e vocês já saberiam: opa! Essa casa não é uma casa normal, é uma casa insólita. Olha aí para o vocabulário de vocês. Tá vendo aí em negrito: insólita, anormal. Então, vocês podem chegar em casa dizendo assim: esse gato está muito insólito. O que que vocês estariam querendo passar para a mãe de vocês? Que o gato estava anormal. Porque insólito é anormal. Então, o gatinho estava anormal, fazendo coisas muito diferente do que ele costumava fazer. Então, palavrinha nova para o contexto de vocês, para o vocabulário de vocês. Insólita, que é algo anormal. Então vamos lá. Continuando, o último conto, os contos jocosos são histórias humorísticas ou divertidas. Então, quando vocês observarem que o conto tem humor, tem algo engraçado, algo que faça vocês sorrir, vocês já podem classificar esse conto como conto jocoso. Tá certo? Vamos lembrar: contos-de-fadas, contos-de-encantamento, contos maravilhosos, contos de enigma ou mistério e contos jocosos. E a palavrinha nova do vocabulário?

Alunos (em coro): insólita.

Professora – Que quer dizer o que?

Alunos (em coro): Anormal.

Professora – Anormal, algo que não é normal, é anormal. Para finalizar o texto temos as dicas para escrever um conto. Dicas para escrever um conto. Acompanham aí? O enredo do conto deve apresentar em linhas gerais, as seguintes fases: apresentação, complicação ou evolução, clímax. Clímax é aquele ponto que a Alice falou que estava ficando ansiosa para descobrir o que viria mais pela frente. E a solução ou desfecho. Então, aqui são pontos importantes pra gente escrever um conto. O que nós devemos fazer? Evitar uso de repetições. Evite o uso de repetições fazendo uso de sinônimos. Por exemplo, se eu escrevo muito essa palavra anormal, anormal, anormal, eu estou repetindo e aqui está dizendo que é para eu evitar repetições. Então, coloco uma palavra que seja sinônimo. Sinônimo vocês lembram. Que tenha o mesmo significado. Então, eu uso a palavra insólita no lugar da palavra anormal. É como se estivesse escrevendo a mesma palavra só que no sentido diferente. Aliás, uma palavra diferente com o mesmo sentido. Insólito é anormal, tem o mesmo sentido, só que as palavras são diferentes. Então, nós devemos evitar o uso de repetições. O conto não deve cansar o leitor. Podemos enganar usando um raciocínio lógico falso. Que induza a pensar de uma forma, mas nunca dizer o óbvio. Porque é assim: lá no conto da Emília a gente já sabia que ele ia encontrar uma pastora boa. Pelo menos, já

imaginava que ele iria encontrar, mas para chegar nessa pastora, ela colocou várias outras pastoras no meio da história que não eram boas. Aí você fica naquela ansiedade: será que esta é a pastora boa? Não, ainda tem outra. Será essa a pastora boa? Não, tem mais outra. Aí na terceira foi que chegou na pastora boa. Então, é uma complicação, podemos enganar usando um raciocínio lógico falso que induza a pensar de uma forma, mas nunca dizer o óbvio. O óbvio seria o que estava na cara. O título não deve sugerir o conteúdo do conto. Mas, a casa monstro sugere, né. Pelo título já dá pra gente saber do que se trata. Mas, no conto da Emília não dava. Como era o título? Histórias de Emília. Poderia ser qualquer história. Então, o título não deve sugerir o conteúdo do conto. Nas histórias de Emília não sugeria. Quem é que ia imaginar que era um príncipe procurando uma pastora boa para virar princesa e se casar com ele? Então, os títulos curtos são sempre melhores e instigantes. Elimine explicações e descrições que não tenham importância para a história. cortar parágrafos é dar movimento mais dinâmico ao conto. Pois é crianças, essa foi a nossa explicação sobre o gênero textual conto. Agora vou distribuir vários textos, dentre eles, vocês vão encontrar alguns contos. Em casa vocês devem fazer as atividades solicitadas.

2) Reforço escolar no CHARCE

Data: 18 de março de 2020 – Tempo: 90 min. (sem contar o tempo que a professora levou para datilografar o texto).

Atividade: Aula sobre contos e produção de um conto.

Organização da classe: (mesma sala das aulas anteriores)

Recursos:

Máquina de datilografia Braille, Reglete, punção e papel gramatura 40.

~

Procedimento pedagógico

A professora datilografa em Braille, transcrevendo o texto impresso, o mesmo que a Clarice havia recebido da professora de português na escola, explica o assunto para a aluna e em seguida solicita a produção de um conto. Um texto impresso em uma página rendeu quatro páginas de texto em Braille.

Em seguida a professora entrega o texto em Braille para que a aluna faça a leitura e acompanha a leitura pelo texto impresso. Terminada a leitura começa a explicação do conteúdo do dia.

Professora: Agora que lemos o texto, vamos falar sobre os contos. O que é conto?

Clarice: Histórias, ...

Professora: Muito bem. O que mais:

Clarice: É, ...(pensando) textos.

Professora: Alguém disse que o conto, ele é o que? Ele é uma..., um texto curto; é uma narrativa curta. Não é aquela... de várias páginas, é uma história de cunho menor. Tá certo? Ele é um texto em prosa, não é feito de poema, é em prosa. Tá?

Clarice: Tá.

Professora: Ele dá o seu recado em reduzido número de páginas do livro. Não precisa escrever um livro para dizer o que quer dizer. Em pouca coisa ele já encerra. Aí ele diz: Apresenta (lendo do texto) como sua maior qualidade os fatores concisão e brevidade. Quer dizer, é uma coisa que você entende é curto, breve.

Clarice: – E inicia com era uma vez...

Professora – Isso. Sempre ele tem: era uma vez ou certa vez.

Clarice: – E fábula tem o moral.

Professora – É moral.

Clarice: – O conto não mostra moral, né?

Professora: verdade.

Clarice: E tem um que é assim, eu decorei: A menina do leite. A menina do leite, ela ia vender o leite, aí ela se distraiu e quando ela ia andando, ela caiu. Não conseguiu se equilibrar e caiu e o leite derramou. E na moral tem: moral da história: não devemos comemorar a vitória antes de conseguir.

Professora: Para você ver, ela sai do pensamento que era ter o cuidado para não derramar o leite. Ela botou o pensamento em outras coisas. Assim é na vida da gente, a gente tem que ter foco, objetivos. O teu objetivo é o que? É estudar, não é isso? Aí se você, ao invés de estudar ficar contando historinhas, conversando e brincando aí o principal você deixa de lado. Aí acaba deixando cair tudo por terra.

Clarice: Aí quando em vou fazer uma coisa eu procuro não me distrair.

Professora: Tu lembras da menina do leite?

Clarice: (apenas ri)

Professora: Então vamos lá. O conto constitui uma unidade dramática. Portanto, contém um só conflito, um só drama, uma só ação. Quais são os tipos de conto? Nós temos cinco tipos de contos. O que são contos? Contos são histórias curtas, menores que novelas.

Clarice: É verdade.

Professora: Contos-de-fadas são contos de fadas, onde aparece o sobrenatural, o maravilhoso. Por exemplo: O príncipe que era um sapo e virou príncipe, isso é uma história sobrenatural. É um conto maravilhoso. A Bela adormecida, a Cinderela, A Chapeuzinho Vermelho.

Clarice: Ah!!!

Professora: Então? Esses aí são contos de fada. Os Contos-de-encantamento são história que apresentam metamorfoses, ou transformações, por encantamento, a maioria. Exemplo: A Branca de neve e os sete anões. Os Contos maravilhosos são histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas. Por exemplo? Lembra de um?

Clarice: Rapunzel.

Professora: Certo. Já os contos de enigma ou mistério são histórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado. Por exemplo, as histórias de Emília.

Clarice: A rã e o touro. Conta a história de uma rã que viu um touro e ficou com inveja do seu tamanho e começou a inchar para ficar do tamanho do touro. Ela perguntava para as amigas dela se estava do tamanho do touro e elas respondiam que não. Então ela inchava mais ainda até que acabou explodindo.

Professora: Ninguém vai querer ser aquilo que não é. Cada um tem que se contentar com o que é. Vamos lá. Temos também os contos jocosos. O jocoso é o melhor que eu acho. São aquelas histórias engraçadas; são divertidas. Temos as histórias do Jeca Tatu.

Clarice: Tem aquela da menina que tem uma bengala mágica, que tudo que ela tocava virava doce, até uma pedra. A história é grande, mas no final ela vira uma princesa.

Professora: Gostei. E os contos jocosos? São aquelas histórias que você ri. Por exemplo, sobre matutos, as histórias do Jeca Tatu. Como é que a gente escreve um conto?

Clarice: Era uma vez...

Professora: Certa vez, uma vez. Então ele tem que apresentar quatro fases.

Clarice: É fácil.

Professora: Qual é a primeira? A apresentação: Era uma vez uma princesa...

Clarice: Que gostava de brincar...

Professora: Isso. Depois vem a complicação, que você vai dizer o que houve com ela, se deu algum problema, o que é que tá acontecendo. E, depois vem o clímax que é aquela coisa que é para ser resolvida o problema. Aí finalmente tudo deu certo ou errado e acabou que é a 4ª parte.

Clarice: Tudo deu certo.

Professora: (apenas ri)

Clarice: É claro, tem que ser uma história boa.

Professora: Muito bem. Pois depois você vai fazer um conto.

Clarice: Eita (vibra).

Professora: Evite o uso..., mas nunca dizer o óbvio. Ele vai só achar que está acontecendo aquilo, mas o final é outra coisa totalmente diferente.

Clarice: Não tem aquela história que eu falei?

Professora (faz de conta que não ouviu e continua): O título... do conto. Se você botar a menina da bicicleta. Aí você vai dá o óbvio. O título tem que ser uma coisa diferente.

Clarice: – Se eu botar: A menina que casou com o príncipe?

Professora: Aí não adianta. Não pode dizer o que vai acontecer pelo título. Os títulos curtos são sempre melhores e instigantes. Sobre o príncipe, como você poderia botar?

Clarice: garotinha e o príncipe?

Professora: Tá bom. Tem que ser curto.

Clarice: Tá certo.

Professora: Elimine explicações e descrições que não tenham importância para a história, cortar parágrafos é dar movimento mais dinâmicos ao conto. Agora você deve escrever um conto. Põe o papel na reglete, escreve o tema e salta uma linha para começar a escrever o texto. O seu conto vai ser de fada?

Clarice: Mistério.

Professora: Mistério né? Pois pode começar. Lembre-se, apenas uma página.

Obs: Em menos de meia hora a aluna Clarice produziu um conto em Braille, um texto de uma página completa, concluindo no final do tempo disponível. Por isso a professora não fez a transcrição, deixando para fazer no dia seguinte, porém no dia seguinte (19 de março) foi decretado o fechamento das escolas de Teresina devido a pandemia. Desta forma,

apresento aqui uma transcrição feita por mim e em seguida vamos colocar o texto produzido pela aluna Clarice, em Braille. Procurei seguir as normas da transcrição, especialmente, respeitando os erros ortográficos cometidos pela aluna. Já no dia 18 de março à tarde não teve aula na sala regular onde a Clarice estuda.

A prisinha e o misterio

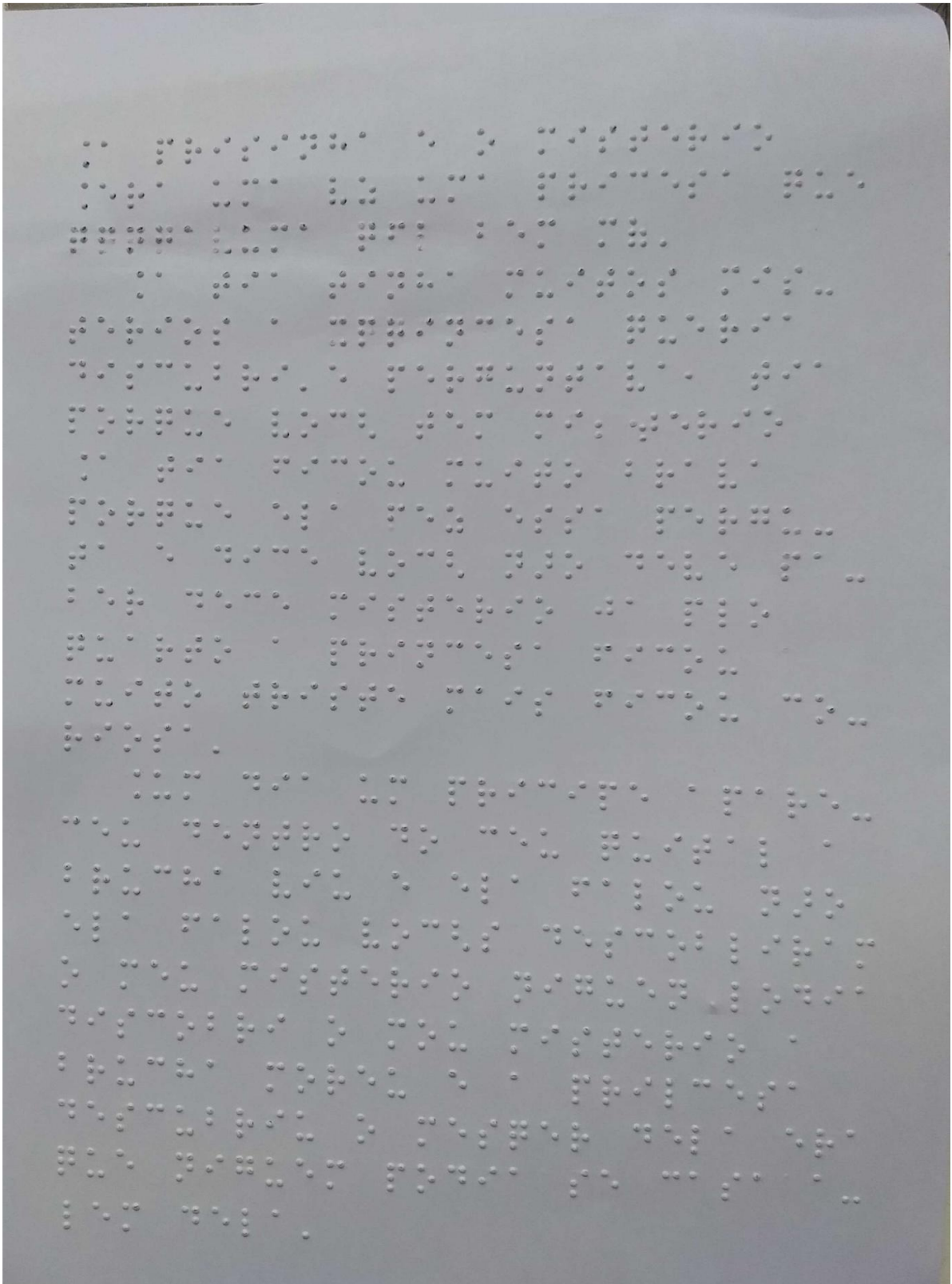
Era uma vz uma pricesa que tinha uma tfa bem má.

A tia tinha muitos misterios a princesa queria discubri, e perguntava, tia porque você tem mi; terio

A tia ficou muito brava porque ela fez essa pergunta e dice você não deve saber dece misterio ja plo quarto a princesa ficou muito triste mais ficou coriosa.

Um dia um pricipe apareceu dentro do ceu quitai a brucha viu e ela falou não ela falou vocês descobriram o meu misterio ninguém lodia descobri o mou misterio a brucha moreu e a prilcesa descobriu o mester dela era que niguem podia se casa alem dela.

Figura 14 – Conto produzido por Clarice.



Não se realizou nenhum comentário desta cena porque consideramos que ela é auto-explicativa, no que se refere à relação entre o trabalho em sala de aula e as atividades do atendimento especializado que não se restringiu somente a reproduzir o que foi desenvolvido, mas que constituiu um verdadeiro procedimento de enriquecimento curricular de uma atividade na sala de aula que já tinha sido bastante dinâmica.

No entanto, um achado específico merece destaque, embora Clarice demonstre ter rendimento muito semelhante a de seus colegas videntes, quando instada a escrever um texto espontaneamente, comete um número expressivo de erros, o que reforça a necessidade da continuidade de um trabalho intenso para utilização do Braille de forma crescentemente mais precisa.

Feitas essas apresentações e análises do processo de ensino-aprendizagem do sistema Braille para alunos cegos, envolvendo o trabalho levado a efeito pelo professor especialista no atendimento especializado e sua relação com as atividades da sala de aula regular, cabe neste momento final efetuar uma síntese dos principais achados.

No que se refere às atividades preparatórias para o aprendizado do sistema, pode-se demonstrar a sua complexidade, que envolve o uso de materiais diversos e que exigem uma diversificação de abordagens pedagógicas para a sua incorporação efetiva pelos alunos cegos e que evidenciaram, pelo menos, duas características importantes:

- de que, embora ela deva se iniciar antes do uso dos materiais específicos para a escrita e posterior leitura do Braille, no seu decorrer e mesmo após o início do processo formal de uso da reglete, punção e papel, deve-se recorrer a esses materiais quando se verificar que a percepção tátil ainda não estiver inteiramente incorporada; e

- a diferença no ritmo de aprendizagem entre o sujeito que ficou cego quando adulto e a adolescente que nasceu cega e que manteve rica interlocução com seus irmãos por meio da linguagem oral comprova que não dá para estabelecer um tempo determinado para essas atividades preparatórias.

Quanto ao processo inicial de alfabetização, as atividades desenvolvidas com a aluna adolescente evidenciaram o quão complexo é o sistema Braille, considerado por muito como um código biunívoco entre os sinais gráficos e o sistema de pontos, o que é uma meia verdade:

- os sinais gráficos da escrita são praticamente únicos para cada um deles, envolvendo letras, números, sinais de pontuação, de operações matemáticas, etc., etc.;

- já no Braille, o sistema de pontos embora pareça ser o que de mais prático se conseguiu elaborar para substituição dos grafemas, o número limitado de variações em uma cela se seis pontos, obriga a que uma mesma combinação possa representar grafemas distintos como são os casos de numerais representados pela mesma combinação que a de uma letra (2 cela; b cela).

Por fim, as atividades de exploração dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula pelo atendimento especializado mostrou que ele não se resumem a um mero trabalho de transcrição do que foi utilizado como material escrito, tal como se poderia compreender a partir da cena que teve como foco os pronomes possessivos, na medida em que a segunda cena mostra uma atividade muito mais rica, em que o Braille serviu de ponto de partida para um trabalho pedagógico muito mais dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e análise dos procedimentos utilizado para alfabetização de três alunos cegos, com características e trajetória de vida muito distintas que, a nosso juízo, constituem expressão localizada do trabalho realizado junto a esse alunado, cabe, nestas considerações, estabelecer algumas reflexões.

Em primeiro lugar, cabe reenfatizar que o intuito em descrever e analisar os procedimentos utilizados não foi o de estabelecer qualquer juízo de valor sobre o processo, mas o de, por meio de atividades concretas usadas pelo professor, evidenciar de forma mais clara a natureza e características de um trabalho pedagógico pouco conhecido pelos educadores em geral.

Da mesma forma, a descrição do processo de ensino na classe regular e a atuação do aluno cego também procurou evidenciar como no “chão da escola”, dentro das poucas condições de trabalho oferecidas aos professores regentes (por exemplo, a falta de informações específicas sobre possibilidades de adaptações para incorporação do aluno cego, como por exemplo, a utilização de um colega como leitor do que é apresentado em letra impressa), considerando tal como afirma Perrenoud (1993), que a prática docente se equipara `do *bricoleur*, na medida em que a dinâmica da sala de aula não permite que a execução das atividades pedagógicas se concretizem exatamente como foi planejada; Em palavras mais simples assim como *bricoleur* junta cacos dispersos e dá sentido à essa nova forma, o professor em sala de aula é um juntador de cacos procurando dar sentido: a intervenção, no meio da aula, de um membro externo ao qual o professor deve atender é um exemplo singelo do que se passa entre os muros da escola e que se disseminam por todo o período de aulas: conversas paralelas, perguntas dos aluno que merecem ser respondidas, etc., etc.

No que se refere ao ensino do Braille, todo o processo descrito de preparação, aprendizagem e exploração do conteúdo escolar realizado no Atendimento Especializado evidencia a sua complexidade, que exige trabalho minucioso e contínuo não só para o desenvolvimento da percepção tátil, além de uma diferenciação de acordo com o desempenho dos alunos, evidenciadas, por exemplo, nas distintas dificuldades no apresentadas por Railson e Clarice:

- o primeiro, alfabetizado quando vidente, mostra maior facilidade na escrita, pois sua experiência anterior com a letra impressa permite que, em pouco tempo, consiga grafar

as letras corretamente usando a reglete e punção; no entanto, na medida em que o tato foi sempre um sentido menos utilizado, apresenta grande dificuldade em reconhecer as letras pelo sistema de pontos;

- Clarice, que nunca pode utilizar a visão, ao contrário de Railson, mostra extrema facilidade para a leitura, mas a sua produção escrita, mesmo após vários anos de aprendizado, ainda apresenta inúmeros equívocos.

Esses dois exemplos, portanto, mostram como o trabalho especializado precisa ser adaptado aos potenciais demonstrados pelos sujeitos no próprio decorrer do processo.

Por outro lado, na medida em que as pessoas cegas, de nascimento ou não, puderam manter relações sociais por meio da audição, o ensino do Braille tem que levar essa trajetória consideração: Railson é um adulto anteriormente escolarizado, que possui experiências escolares e sociais que podem favorecer ou complicar a aquisição funcional do Braille, mas que devem ser conhecidas para um processo de ensino eficiente; Joana, embora não escolarizada, mostra que a experiência familiar lhe ofereceu elementos para “conhecimento do mundo”; enquanto que Clarice é uma “estudante típica”, com idade compatível à série em que está matriculada e que deve ser tratada como tal.

O último aspecto a ser destacado se refere ao trabalho desenvolvido no centro de apoio, na medida em que as recomendações oficiais determinavam que as “atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.” (BRASIL. MEC. SEESP, 2008).

Esta não foi uma iniciativa isolada de um determinado momento político brasileiro, mas foi sendo gestada pelas críticas efetuadas sobre o trabalho desenvolvido nas antigas salas de recursos que, desvirtuando o princípio de local especializado para apoio ao aluno integrado na classe regular, se transformou em sala especial segregada: Moreira (2002), por exemplo, constatou que sete entre onze alunos com deficiência visual formalmente matriculados em classe regular, na verdade frequentavam somente a sala de recursos.

Schreiber (2019), ao analisar as propostas curriculares para deficiente intelectuais, constatou que o não aproveitamento de propostas antigas no que se refere às orientações sobre o trabalho didático a ser desenvolvido, nas propostas subsequentes, parece evidenciar o que Marin (2012) indicava em relação à desvalorização da didática pelo sistema educacional em geral, o que indicava uma frágil formação para o exercício docente.

As atividades desenvolvidas pelo atendimento especializado descrito nesta investigação mostram que, no campo da educação de deficientes visuais, a distinção entre trabalho pedagógico curricular específico na sala de aula e a de apoio do atendimento especializado, e que este último não deve se confundir nem substituir, o primeiro é impossível de ser efetivado.

Em primeiro lugar porque o elemento básico do processo adaptativo para alunos cegos é o ensino do Braille.

Ou seja, o Braille é o sistema que o cego deve aprender para utilizar a linguagem escrita. Tanto é assim que não há qualquer resistência à expressão “alfabetização em Braille”, que exprime exatamente o que é feito.

Ora, mas o processo de alfabetização não é prerrogativa do ensino regular? Neste caso não, porque é no atendimento educacional especializado que esses alunos se apropriarão da escrita Braille.

Mas esta indistinção fica ainda mais significativas nas atividades de exploração do conteúdo escolar levada a efeito no centro especializado, porque não há como trabalhar o conteúdo escrito desenvolvido na sala de aula, simplesmente com a transcrição do texto em Braille.

Como se viu, o trabalho demanda a exploração do conteúdo para que transcrição do texto para o Braille não se dê de forma mecânica, sem que o seu uso expresse efetivamente o que o aluno incorporou desse conteúdo.

Assim, fica evidente que o conteúdo curricular pode ser melhor desenvolvido quando o trabalho pedagógico da sala de aula foi efetivamente incorporado por meio do atendimento especializado e que a relação qualitativa entre ambos propiciou uma aprendizagem mais efetiva.

Por fim, esta investigação, somando-se a outras já concluídas, como as de Oliveira (2018) e Lopes (2018), com a constatação do zelo e dedicação com que essas professoras procuram atender às necessidades específicas de seus alunos, não pode deixar de concluir que são os aspectos estruturais que impedem uma melhor qualidade dessa relação, tais como, a distância entre o centro e a escola que não possibilita uma interação mais efetiva entre esses profissionais, ou, apesar da escola regular possuir estrutura física bastante adequada, não há qualquer trabalho de orientação ao professor para simples adaptações para melhor integração do aluno cego.

Enfim, o intuito de, por meio de práticas cotidianas de alfabetização de alunos cegos, evidenciar a sua complexidade e as dificuldades de um trabalho mais efetivo, dada as condições estruturais da escola brasileira foi de alguma forma alcançado, como uma pequena contribuição para o desenvolvimento da educação dos cegos no Brasil.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Aprendendo pelo tato**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2016.
- BATISTA, Rosana Davanzo. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. Piracicaba: UNIMEP, Tese de doutorado, 2018.
- BRASIL MEC. SEESP. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**, vol. 2. Fascículo IV, Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001
- BRASIL MEC. SEESP. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Jonir Bechara Cerqueira [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. MEC. SECADI. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: SANTOS, Fernanda Christina dos; OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2018.
- BRASIL. MEC. CAPES. **Catálogo de Teses**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15/03/2020,
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea)
- CAMBRAIA, Maria Izabel de Albuquerque. **Avaliação dos sintomas de depressão na deficiência visual: estudo sobre a cegueira**. Macapá: UFAP, Dissertação de Mestrado, 2018.
- COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FEIJÓ, Marinalva; VENTURINI, Jurema Lucy. Orientação e mobilidade na educação da criança deficiente visual. **Anais**, II Congresso Brasileiro de Educação de deficientes visuais. Brasília – Distrito Federal, 1968.
- LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. São Paulo, USP, Tese de Doutorado, 2018.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

- MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOREIRA, Cláudia da Silva. **A trajetória escolar de portadores de deficiência visual no ensino regular, atendidos em sala de recursos**. São Paulo, PUCSP, Dissertação de Mestrado, 2002.
- NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda, CORREA, Jane. Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braille. **Paideia**, set – dez, 2009, vol. 19 n° 44, p. 431 – 348. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 30/03/2019.
- OLIVEIRA, ADRIANA CRISTINA DE LIMA. **Atendimento à alunos com dfeiciência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular**'. Taubaté, Universidade de Taubaté, Dissertação de Mestrado, 2018.
- OCHAÍTA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 3.v.
- PEDRAS, Luzia Villela. Alfabetização através do sistema Braille. **Anais**, II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. Brasília/Distrito Federal/:1968.
- PIRES, Adriano do Rego. **O ensino de óptica para cegos na perspectiva de compreender a luz a partir do som**. Santarém: UFESSPA, Dissertação de Mestrado, 2018,
- ROCHA, Carolina Gilda Mannarino da. Alfabetização em Braille. **Anais**, II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. Brasília/Distrito Federal: 1968.
- ROSSI, Teresinha F. de O. O Braille, sua produção e seu uso. **Anais**, II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. Brasília/Distrito Federal: 1968.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP. **O deficiente visual na classe comum**. São Paulo: SE/CENP, 1993.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- TEODORO, Tiago José. **A alfabetização dos educandos com deficiência visual: os desafios deste processo**. Joaçaba: UNOESC, Dissertação de Mestrado, 2015.

ANEXO 1

GUIA DE REGISTRO DAS AULAS (no Centro de Apoio e na escola regular)

Atividade/Tempo	Professora	Aluno(a)	Recursos utilizados

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS ESPECIALIZADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CEGOS E SUA UTILIZAÇÃO/INTERFERÊNCIA NA SALA REGULAR, cujo pesquisador responsável é ANTONIO FRANCISCO SOARES. Os objetivos do projeto são: Geral: Analisar a relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos em um Centro Especializado no atendimento às pessoas cegas e sua utilização/interferência na sala regular em uma escola. Específicos: Analisar a prática dos professores alfabetizadores com pessoas cegas e videntes em sala de aula; identificar as dificuldades e facilidades do professor no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas; analisar a utilização da grafia Braille e das novas tecnologias da informação no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas. O(A) Sr(a) está sendo convidado por que trabalha com alfabetização em sala regular com pessoas cegas incluídas.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço, conforme Resolução CNS nº 466/12, Item IV.3.d.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder uma entrevista sobre o processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas e permitir que o pesquisador faça observações diretas durante suas aulas de alfabetização, com registro por escrito em uma guia de observação.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) é apenas a possibilidade de constrangimento pela presença do pesquisador na sala de aula durante a realização das atividades didáticas, porém isso será evitado, uma vez que o pesquisador não vai interferir no processo ensino aprendizagem e os registros serão feitos por escrito em uma guia de observação. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: conhecimento e divulgação da contribuição dos processos especializados de alfabetização de cegos. Indiretamente isso vai corroborar no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas nas escolas regulares inclusivas.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme Resolução CNS nº 466/12, IV.I.c.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica, conforme item IV.3.e, da Resolução CNS nº 466/12.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável ANTONIO FRANCISCO SOARES a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Campus “Clóvis Moura” na rua Desembargador Berilo da Mota s/n, CEP: 64078-213 – Teresina – Piauí, fone: (86)3231-9280; (86) 3231-9285.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/PUC-SP fica na rua Monte Alegre, nº 984 – São Paulo – SP, CEP: 05014-901. O CEP/PUC-SP é independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

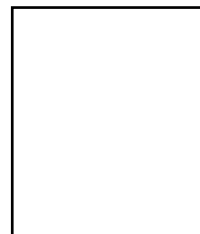
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o projeto A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS ESPECIALIZADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CEGOS E SUA UTILIZAÇÃO/INTERFERÊNCIA NA SALA REGULAR, que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e

entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

_____(Local)_____, ____/____/____

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORAS DO CENTRO DE APOIO ESPECIALIZADO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS ESPECIALIZADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CEGOS E SUA UTILIZAÇÃO/INTERFERÊNCIA NA SALA REGULAR, cujo pesquisador responsável é ANTONIO FRANCISCO SOARES. Os objetivos do projeto são: Geral: Analisar a relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos em um Centro Especializado no atendimento às pessoas cegas e sua utilização/interferência na sala regular em uma escola. Específicos: Analisar a prática dos professores alfabetizadores com pessoas cegas e videntes em sala de aula; identificar as dificuldades e facilidades do professor no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas; analisar a utilização da grafia Braille e das novas tecnologias da informação no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas. O(A) Sr(a) está sendo convidado por que trabalha com alfabetização de pessoas cegas em um Centro de Apoio Especializado.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço, conforme Resolução CNS nº 466/12, Item IV.3.d.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder uma entrevista sobre o processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas e permitir que o pesquisador faça observações diretas durante suas aulas de alfabetização, com registro por escrito em uma guia de observação.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa o risco para o(a) Sr.(a) é apenas a possibilidade de constrangimento pela presença do pesquisador na sala de aula durante a realização das atividades didáticas, porém isso será evitado, uma vez que o pesquisador não vai interferir no processo ensino aprendizagem e os registros serão feitos por escrito em uma guia de observação. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: conhecimento e divulgação da contribuição dos processos

especializados de alfabetização de cegos. Indiretamente isso vai corroborar no processo de alfabetização e letramento de pessoas cegas nas escolas regulares inclusivas.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme Resolução CNS nº 466/12, IV.I.c.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica, conforme item IV.3.e, da Resolução CNS nº 466/12.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável ANTONIO FRANCISCO SOARES a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Campus “Clóvis Moura” na rua Desembargador Berilo da Mota s/n, CEP: 64078-213 – Teresina – Piauí, fone: (86)3231-9280; (86) 3231-9285.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/PUC-SP fica na rua Monte Alegre, nº 984 – São Paulo – SP, CEP: 05014-901.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o projeto A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS ESPECIALIZADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE CEGOS E SUA UTILIZAÇÃO/INTERFERÊNCIA NA SALA REGULAR, que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

_____(Local)____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA