

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TIAGO JOSÉ TEODORO

A ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: os desafios deste processo

Joaçaba
2015

TIAGO JOSÉ TEODORO

A ALFABETIZAÇÃO DOS EDUCANDOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: os desafios deste processo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado em Educação, Área das Ciências Humanas, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, *Campus* de Joaçaba, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clenio Lago

Joaçaba

2015

T314a Teodoro, Tiago José
 A alfabetização dos educandos com deficiência visual: os
 desafios deste processo. / Tiago José Teodoro. UNOESC,
 2015.

164 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de
Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação,
Joaçaba,SC,2015.

Bibliografia: f. 112 – 118.

1.Educação Especial - Alfabetização. I.Título

CDD- 371.9

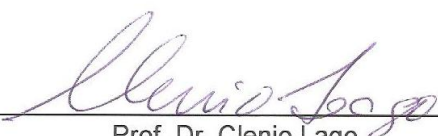
TIAGO JOSÉ TEODORO

**A ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL: OS DESAFIOS DESTES
PROCESSOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada
como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação, do
Curso de Mestrado em Educação da
Universidade do Oeste de Santa
Catarina.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2015.

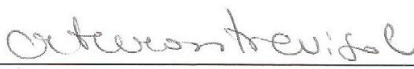
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Clenio Lago
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Profa. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Dedico este trabalho aos meus familiares e em especial à minha esposa, Aline Matheus Teixeira, pelas inúmeras horas desprendidas, auxiliando-me e incentivando-me. Também dedico a todos os deficientes visuais que me permitiram vislumbrar uma nova forma de ver o mundo; antes esta forma não me era possível, pois fora cegado pela minha própria visão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado, possibilitando que, mesmo nos momentos de turbulência, eu não perdesse completamente o foco e continuasse construindo minha dissertação.

À Professora Maria Teresa Trevisol, pelo seu apoio e serenidade na condução dos seus trabalhos como docente e pela sua competência na coordenação do presente Curso de Mestrado em Educação.

Ao Professor Clenio Lago, orientador e filósofo, que aceitou o desafio de ser meu orientador, compartilhando parte de seus conhecimentos, mostrando-me os caminhos a serem seguidos e me tirando muitas vezes da acomodação, chamando-me para o trabalho e reflexões. Obrigado por ter me possibilitado concretizar esta dissertação.

Aos professores do Mestrado em Educação, pela dedicação.

À minha família que em muitos momentos, mesmo não entendendo o desprendimento de tempo e de dedicação, apoiou-me e deu-me forças para continuar com os estudos.

À minha companheira, amiga e esposa, que sempre me ajudou e me apoiou na condução dos trabalhos desta dissertação.

A todos os profissionais da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais (ACADAV), pelo seu empenho e dedicação em prol de uma educação de qualidade a todos.

Aos amigos e colegas, pela convivência. Em especial Elson Cesar Facin, Sérgio Cordeiro Righi, Renato Franke, Cassiane Knebel e Kelli Regina G. dos S. Assunção, pessoas com as quais compartilhei muitos momentos de alegria e estudo.

À minha professora da primeira série do ensino fundamental, que me possibilitou essa conquista. Graças ao seu desafio lançado há 22 anos, tornei-me professor e efetivei a minha matrícula no Curso de Mestrado em Educação.

Agradeço a Capes e ao Programa Observatório da Educação (Unoesc) pela concessão da bolsa nos momentos iniciais do mestrado e ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu), pela bolsa cedida nos momentos de elaboração e finalização da dissertação.

Meus agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, colaboraram para que este trabalho fosse realizado com êxito.

“Nenhum ato dito como vitorioso pode ser considerado como tal, se não
conhecermos as circunstâncias em que tal ato ocorreu.”

(Tiago José Teodoro)

RESUMO

A presente produção acadêmica de pesquisa pretende estudar os desafios do processo de alfabetização dos sujeitos com deficiência visual, bem como as ferramentas utilizadas pelos professores e alunos, a fim de identificar caminhos que permitam implementar novas estratégias para uma alfabetização que ultrapasse a mera sistematização de códigos e atinja a leitura de mundo como um todo. A fim de subsidiar teoricamente a pesquisa, utilizou-se diversos autores, entre eles: Arendt, Brandão, Braslavsky, Dewey, Ferreiro, Freire, Mantoan, Merleau-Ponty, Morin, Sá e Vygotsky. A dissertação foi desenvolvida com base na pesquisa participante e por intermédio do levantamento bibliográfico e documental. A coleta de dados foi realizada por meio da observação e através da utilização de questionários e entrevistas com pais, professores e alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais (ACADAV), no município de Campos Novos. Por meio dos instrumentos de coleta de dados e da observação em campo, foi possível reconhecer as reais dificuldades encontradas no processo de alfabetização dos deficientes visuais e a importância da estimulação precoce nesse processo. Com a análise dos dados, 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, a fim de proporcionar pleno desenvolvimento ao deficiente visual.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficientes visuais. Dificuldades.

ABSTRACT

This academic production of research aims to study the challenges of literacy of individuals with visual impairment process and the tools used by teachers and students in order to identify ways that allow implementing new strategies for literacy that goes beyond the mere systematization codes and reaches the reading of the world as a whole. In order to theoretically support the research, we used several authors. Among them: Arendt, Brandão, Braslavsky, Dewey, Blacksmith, Freire, Mantoan, Merleau-Ponty, Morin, Sa and Vygotsky. The dissertation was developed based on participatory research and through the literature and documentary. Data collection was performed through observation and through the use of questionnaires and interviews with parents, teachers and students of Camponovense Association of Support for the Hearing Impaired and Visually - ACADAV, in Campos Novos. Through the data collection instruments and observation in the field, it was possible to recognize the real difficulties encountered in the visually impaired literacy process and the importance of early intervention in this process. With data analysis, it was concluded that the literacy of visually impaired depends directly on educating the stimulation process even during his early childhood, expert support and experience of a true process of inclusion with the family, teachers and society as a whole in order to provide full development of the visually handicapped.

Keywords: Literacy. Visually impaired. Difficulties.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Reglete.....	69
Imagem 2 – Reglete de bolso	69
Imagem 3 – Punção	70
Imagem 4 – Reglete de positiva.....	70
Imagem 5 – Máquina de escrever Braile.....	71
Imagem 6 – Cella Braile.....	72
Quadro 1 – Alfabeto Braile	73
Imagem 7 – Celinha Braille	76
Imagem 8 – Leitura de Imagem	78
Quadro 2 – Atores da Pesquisa, dados das mães	81
Quadro 3 – Recursos de Tecnologia Assistiva/Ajuda técnica	94
Quadro 4 – Atores da Pesquisa, dados dos educadores	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACADAV	Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
DVs	Deficientes visuais
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GERED	Gerência de Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	17
1.2	OBJETIVO GERAL.....	17
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.4	DESENVOLVIMENTO.....	18
1.5	METODOLOGIA	19
1.5.1	Delineamento	20
1.5.2	Área de realização	21
1.5.3	Sujeitos	22
1.5.4	Instrumentos	22
2	O SER HUMANO E A COMPREENSÃO DE INCLUSÃO	24
2.1	OS DEFICIENTES VISUAIS COMO MODOS DE SER HUMANO.....	33
3	HISTÓRICO DA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS EM UMA PERSPECTIVA GLOBAL	38
3.1	A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA	40
3.2	EVOLUÇÃO X INCLUSÃO ESCOLAR: COMO CONSTRUIR A TRANSDISCIPLINARIDADE?	41
3.3	ASSOCIAÇÃO CAMPONOVENSE DE APOIO AOS DEFICIENTES AUDITIVOS E VISUAIS – ACADAV	46
4	TEORIAS E MÉTODOS PRESENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	48
4.1	BREVE ABORDAGEM SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM...	48
4.2	CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY.....	50
4.3	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	54
4.3.1	Método da soletração	55
4.3.2	Métodos sintéticos e analíticos	56
4.3.2.1	Métodos sintéticos.....	56
4.3.2.2	Métodos analíticos.....	58
4.3.3	Métodos sintéticos /analíticos.....	59

4.4	“PSEUDOMÉTODO CONSTRUTIVISMO”	59
4.5	MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO	62
5	ESCOLA COMO ESPAÇO E MEIO PARA ALFABETIZAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS	64
5.1	HISTÓRICO DO SISTEMA BRAILLE	67
5.2	INSTRUMENTOS DE FAVORECIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA DEFICIENTES VISUAIS.....	68
5.2.1	Reglete	68
5.2.2	Máquina de escrever em braille	71
5.3	ALFABETO BRAILLE	72
5.4	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL.....	74
6	A ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL: RELATOS, HISTÓRIAS E DESAFIOS	78
6.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE	80
6.1.1	Compreensão da família sobre a alfabetização do deficiente visual	81
6.1.2	A escuta do processo de alfabetização, a voz dos alunos	85
6.1.3	Análise das vozes do discurso	90
6.1.4	Qualidade pedagógica de recursos adaptados para a alfabetização dos deficientes visuais	92
6.1.5	A visão dos professores sobre o processo de alfabetização	95
6.1.6	Desafios do processo de alfabetização de educandos cegos	101
7	CONCLUSÃO	109
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS	119
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES	120
	APÊNDICE C – ENTREVISTA PARA OS ALUNOS (ALFABETIZADOS E NÃO ALFABETIZADOS)	121
	APÊNDICE D – DECLARAÇÃO 01	123
	APÊNDICE E – DECLARAÇÃO 02	124
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 01	125

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	126
APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM...	127
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 02.....	128
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 03.....	129
APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 04.....	130
APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 05.....	131
APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 06.....	132
APÊNDICE N – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 07.....	133
APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 08.....	134
APÊNDICE P – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 09.....	135
APÊNDICE Q – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 10.....	136
APÊNDICE R – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 11.....	137
APÊNDICE S – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 12.....	138
APÊNDICE T – QUESTIONÁRIO PROFESSORES	139
APÊNDICE U – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS	148
APÊNDICE V – ENTREVISTA – ALUNOS.....	151
APÊNDICE X – ENTREVISTA – ALUNO – JOAQUIM.....	158

1 INTRODUÇÃO

A temática presente nesta produção surgiu ainda no ano de 2007, durante um curso de especialização em Educação Especial oferecido pelas Faculdades Integradas do Vale do Ribeira – Registro/SP, mais precisamente no componente curricular de Deficiência Visual. Ao cursar este componente, passei a me questionar sobre o processo de alfabetização dos alunos com deficiência visual no ensino regular e sobre as dificuldades encontradas por estes e seus professores. Já no ano de 2009, tive, em uma sala de educação infantil, no município de Cananeia/SP, um aluno com baixa visão, e pude notar, então, quão árdua era a missão de alfabetizar um deficiente visual nos moldes contempladores de uma pedagogia libertadora. Além disso, neste período, eu realizava o curso *Letra e Vida*, que consistia em um programa de governo do Estado de São Paulo para professores alfabetizadores em que as teorias de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire, juntamente com as reflexões de Telma Weisz, impulsionavam a reflexão dos professores sobre o processo de leitura e escrita e a importância da mediação do professor neste processo. Assim, por meio dessas reflexões, passei a me questionar como seria a alfabetização daquele que não vê o mundo com os “olhos normais” e sim com outros olhos, ou seja, com os demais sentidos. No ano de 2012, eu conheci a Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais (ACADAV). Esta associação de propósito filantrópico, assistencial e educacional e sem fins lucrativos, portanto, presente no município de Campos Novos/SC, pode hoje ser considerada a única instituição reconhecida pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), presente na 8ª Gerência de Educação (GERED). A ACADAV é responsável por atender os municípios de Abdon Batista, Brunópolis, Celso Ramos, Ibiam, Monte Carlo, Vargem e Zortéa. A partir do contato com esta instituição, fez renascer em mim o desejo de desenvolver uma pesquisa na linha de Processos Educativos relacionada às dificuldades encontradas por alunos deficientes visuais no processo de alfabetização. Outro ponto importante neste meu crescimento e formação para o tema desta dissertação aconteceu a partir de uma experiência que tive no ano de 2013. Na ocasião, trabalhei com a educação de Jovens e Adultos no CEJA de Campos Novos, onde havia alunos com deficiência visual, e, ao encontrar os professores desses alunos e escutar suas falas, era notável a apreensão e o esforço realizado por esses professores para oferecer uma educação de qualidade e que

atendesse às necessidades dos alunos com deficiência visual. Estas minhas vivências impulsionaram, então, os estudos e o desejo de investigar o processo de alfabetização dos educandos deficientes visuais e, com isso, identificar possíveis falhas presentes nesse processo, uma vez que é permeado pelos sentidos. É fato que o desenvolvimento dos sentidos de um deficiente visual ocorre de maneira diferenciada daquela dos ditos videntes, pelo fato de o deficiente visual não ter a visão como referência para o seu aprendizado.

A escola da atualidade possui o caráter de atender a todos de maneira igualitária, sem distinção de classe social, econômica, política ou religiosa, este atendimento indiscriminado é defendido pela Constituição Nacional de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que traz em seus artigos 2º e 3º alguns dos princípios da educação básica que consiste em:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Assim, nós podemos dizer que a escola somente existe dentro de um contexto social erigido por princípios de liberdade e igualdade, em que as limitações particulares de cada indivíduo não constituem um impedimento para o exercício do aprender, do ensinar, da divulgação da cultura e da pesquisa. Nesse sentido, a escola busca adequar-se à realidade onde está inserida, procurando manter a qualidade e valorizando as experiências extraescolares de cada indivíduo como um ser único.

É nesse contexto que a alfabetização e o letramento se fazem presentes. Ou seja, a partir da vivência de situações relevantes do cotidiano do aluno que tragam um significado, em que a criança possa perceber o valor social da escrita e da leitura do mundo.

A presente pesquisa se justifica pelo fato de a inclusão escolar ser um dos temas mais abordados no cotidiano escolar. Porém, é um tema que traz muitas dúvidas e medos aos educadores, principalmente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, no caso específico, do processo de alfabetização. Um dos fatos que se observa no fazer pedagógico é a falta de diálogo entre os educadores, além da falta de partilha de experiências e de registro dos relatos de sucessos e fracasso. São esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. Se houver registros de relatos, certamente, a escola passa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico, adequando-o às necessidades dos alunos. “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos.” (MORIN, 2003, p. 65).

A partir deste fato, podemos afirmar que ao realizar a pesquisa, sendo dada voz aos professores, alunos e pais, registrando, sistematizando e tratando os dados coletados, acredita-se ser possível ajudar todos os envolvidos a *ressignificarem* suas relações de produção do conhecimento, auxiliando na resolução das dificuldades apresentadas pelos educandos deficientes visuais durante seus processos de alfabetização. Isto porque esses alunos não contam com o auxílio da visão para interagir com o mundo letrado, necessitando, portanto, estimular outros sentidos. Sendo assim, o braille passa a ser uma ferramenta importante no processo de leitura e escrita. Logo, é necessário dar oportunidade ao deficiente visual para que tenha o contato com a leitura e a escrita precocemente, para que, dessa forma, ele possa se familiarizar com o Sistema Braille.

De maneira inversa a da criança vidente que incorpora, assystematicamente, hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo, a criança cega demora muito tempo a entrar no universo do “ler e escrever”. O Sistema Braille não faz parte do dia a dia, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela. (ALMEIDA, 2013, s/p.).

Então, a partir das minhas reflexões e observações feitas ao longo de minha experiência profissional, foi-se evidenciando a necessidade da elaboração do estudo desta dissertação para lançar luzes sobre esse processo tão peculiar aos deficientes visuais e, com isso, vivenciar e descrever as descobertas das propriedades e funções da escrita e da leitura, observando e colhendo relatos de como tal processo

ocorre. Também surgiu o propósito de descrever as dificuldades e os relatos dos educadores sobre o percurso realizado na busca de vencer os desafios da alfabetização. Nesse sentido, vale citar Ferreiro (1999, p. 47), que afirma que “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária.” Ou seja, a leitura e a escrita devem estar intrinsecamente ligadas à vida do aluno como experiência, para que a alfabetização seja um processo natural e prazeroso: virtuoso. Portanto, acredito que exista a necessidade de realização de estudos nesse campo para que alunos e educadores possam compreender os fatores que influenciam nesse processo, bem como seus desafios e, assim, lançarmos algumas luzes a ações mais significativas na construção do conhecimento dos alunos deficientes visuais.

1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A problemática da pesquisa está em estudar como vem ocorrendo os processos de alfabetização de alunos com deficiência visual na 8ª GERED. Quais os desafios experimentados nos processos de alfabetização de deficientes visuais? E se tais processos e compreensões respondem às necessidades de alfabetização de alunos com deficiência visual.

Com o intuito de atender a tais questionamentos, foram estabelecidos os objetivos a seguir.

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral corresponde à investigação de como está ocorrendo a alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Quanto aos objetivos específicos, são eles:

- a) Verificar as instituições ou associações credenciadas pela Fundação Catarinense de Educação presentes na 8ª GERED que atuam ou atuaram

com a alfabetização de deficientes visuais e os respectivos projetos políticos pedagógicos;

- b) Refletir sobre o significado da alfabetização para os deficientes visuais;
- c) Identificar a compreensão dos professores a respeito da alfabetização de deficientes visuais;
- d) Analisar o significado do processo de alfabetização para os alunos deficientes visuais;
- e) Socializar e divulgar os avanços e os desafios encontrados no processo de alfabetização dos educandos deficientes visuais a partir das reflexões e estudos emanados desta dissertação.

1.4 DESENVOLVIMENTO

Para a realização desta dissertação foram utilizados como instrumentos de coleta de informações a observação, com o intuito de registrar de modo informal as relações dos sujeitos da pesquisa, a utilização de questionários e também entrevistas (Apêndice I). Quanto aos sujeitos e os procedimentos adotados na pesquisa, estarão melhor exemplificados no item 1.5 Metodologia.

Para um desenvolvimento mais adequado desta dissertação, houve a necessidade de desenvolvê-la em sete momentos, distribuídos a partir das seguintes seções presentes neste trabalho. A primeira se refere à introdução, na qual se estabelece o delineamento da pesquisa. O segundo momento versa sobre “O ser humano e a compreensão de inclusão”, em que é traçado um percurso histórico da inclusão, além do desenvolvimento de subtítulos que abordam *Evolução versus Inclusão*: como construir a transdisciplinaridade, os deficientes visuais como modos de ser humano. Já o terceiro momento aborda o “Histórico da inclusão dos deficientes visuais em uma perspectiva global”, apresentando um breve levantamento em nível mundial, estadual e municipal no qual são abordadas as questões relacionadas à Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais. Adiante, as “Teorias e Métodos presentes no Processo de Alfabetização” formam o quarto momento, onde são apresentadas as teorias de aprendizagem, um breve histórico sobre os métodos de alfabetização e como tais métodos eram utilizados. Por conseguinte, o quinto momento é composto pelo tema “A escola como espaço para alfabetização”; nessa seção são abordados os

instrumentos que favorecem a alfabetização dos deficientes visuais. No que se refere ao sexto momento, trata da “Alfabetização do deficiente visual: relatos e histórias”, cuja seção aborda questões voltadas ao método braille e ao processo de alfabetização do deficiente visual. Ainda, na sexta seção estão as “Categorias de Análise”, compostas por cinco momentos. São eles:

- a) Categoria (I): Compreensão da família sobre a alfabetização do deficiente visual;
- b) Categoria (II): A escuta do processo de alfabetização, a voz dos alunos;
- c) Categoria (III): Qualidade pedagógica de recursos adaptados para a alfabetização dos deficientes visuais;
- d) Categoria (IV): A visão dos professores sobre o processo de alfabetização;
- e) Categoria (V): Desafios do processo de alfabetização de educandos cegos.

Tais informações foram analisadas com base nas compreensões do significado de inclusão, tendo em vista os desafios do processo de alfabetização dos educandos deficientes visuais.

No desenvolvimento de tais categorias, ocorre a análise das falas (entrevistas) e dos questionários aplicados a pais, alunos e professores sobre o processo de alfabetização dos deficientes visuais e os desafios desse processo. Por fim, o último momento se refere à conclusão da pesquisa, indicando os principais apontamentos, descrição dos resultados alcançados, análises e reflexões indicativas.

1.5 METODOLOGIA

Para a obtenção dos objetivos descritos na introdução, foram estabelecidos seis momentos, a fim de dinamizar os procedimentos metodológicos e a coleta de informações:

- a) Levantamento bibliográfico e documental acerca do tema;
- b) Pesquisa das escolas presentes na 8ª GERED que possuem alunos com deficiência visual. Escolha e apresentação da proposta de pesquisa à instituição, onde ela ocorrerá;

- c) Proporcionar encontros com os professores alfabetizadores, possibilitando a discussão sobre o processo de alfabetização dos deficientes visuais, abordando os pontos que são relevantes e aqueles que podem ser melhorados/Início das observações;
- d) Formulação da entrevista e teste dela. Aplicação aos professores e alunos, conforme amostragem;
- e) Sistematização das entrevistas e questionários;
- f) Conclusão e divulgação da pesquisa a todos os participantes e comunidade como um todo.

1.5.1 Delineamento

Para a realização da pesquisa, optamos por realizar uma abordagem predominantemente qualitativa, mediante pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental. Consideramos que, para subsidiar e compreender as relações que permeiam o objeto de estudo, faz-se necessário um embasamento teórico.

Para Zanten (2004, p. 36): “Sua validade não repousa unicamente sobre um estudo em particular, mas sobre a existência de uma grande quantidade de trabalhos que permitem mobilizar todo esse conhecimento.”

A escolha pela pesquisa participante partiu do sentimento de interação de comprometimento com o objeto de estudo e de afinar as relações, em uma tentativa de compreender as entrelinhas do processo de alfabetização. Segundo Oliveira, (2010, p. 75), “este tipo de pesquisa também exige um compromisso com a população da comunidade em que se realiza o estudo.”

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que constituindo a razão da prática constitui igualmente a razão da pesquisa. (BRANDÃO, 1999, p. 13).

Com a pesquisa participante, o pesquisador pode contribuir de maneira significativa no meio onde se faz a pesquisa, compreendendo os mundos que permeiam o objeto de estudo sem realizar diretamente uma ação sobre os sujeitos.

Nesse sentido, vale citar Thiollent (2003, p.14), que aborda o conceito de pesquisa-ação, onde diz ser:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Existem alguns autores que trazem o significado de pesquisa participativa e pesquisa-ação como sendo o mesmo tipo de pesquisa. Para Thiollent (2003) e Brandão (2006), contudo, existem diferenças. Para Brandão (2006, p. 9), pesquisa participativa define-se como “[...] uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares.” Sendo este o conceito que visamos na elaboração da dissertação: conhecer o universo dos deficientes visuais a partir das observações e interações realizadas em campo.

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais na reconquista popular. (BRANDÃO, 2006, p. 11).

A pesquisa participante permite dar ao sujeito pesquisado a autonomia de relatar sua história, ou seja, permite ao pesquisador e pesquisado construírem o conhecimento juntos e partilharem das descobertas realizadas em campo. Conhecendo, assim, os sujeitos não somente mediante bases bibliográficas, mas de um modo mais próximo.

1.5.2 Área de realização

A pesquisa foi realizada no município de Campos Novos, localizado na Mesorregião Serrana e Microrregião de Curitiba, no meio-oeste de Santa Catarina. O presente município conta com uma população de 33.313 mil habitantes e com cerca de 6.814 alunos frequentando a educação básica na rede pública e particular no município (IBGE, 2012).

Campos Novos faz parte da 8ª GERED, onde, por meio de um levantamento de campo foi possível perceber que a única instituição credenciada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) presente é a Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais (ACADAV). Tal associação é responsável pelo atendimento da quase totalidade dos alunos presentes na região. Sendo assim, a ACADAV é o local onde foi realizada a pesquisa.

1.5.3 Sujeitos

Como já mencionado, os sujeitos da pesquisa são professores e associados da ACADAV, sendo três professores da FCEE e um professor contratado pela prefeitura municipal de Campos Novos. Este último é um associado cego que hoje atua como professor de alunos com deficiência visual. Quanto aos pais participantes, foram selecionados três pais, sendo dois de alunos já alfabetizados e um em fase de alfabetização. Já entre os alunos, foram selecionados quatro – todos cegos. São constituídos de: uma criança de cinco anos em fase de estimulação/alfabetização, dois adolescentes já alfabetizados e um adulto em fase de alfabetização.

1.5.4 Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos. Sendo eles a observação das atividades diárias desenvolvidas na ACADAV, a utilização de questionários – conforme Apêndices A e B – e de entrevistas – Apêndice C.

A observação realizada foi participante pelo fato de permitir reconhecer e obter informações sobre o objeto de estudo em seu próprio contexto. Nesse sentido, cabe citar Serva e Jaime (1995, p. 69):

Situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista. Esta proporciona uma aproximação coesa dos atores da pesquisa (professores, pais e alunos), dos quais

serão colhidos relatos sobre as vivências, experiências de sala e os desafios que estes enfrentam em seu cotidiano.

[...] o envolvimento do entrevistado com o entrevistador, em lugar de ser tomado como uma falha ou um risco comprometedor da objetividade, é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva. (MINAYO, 2004, p. 124).

Outro instrumento utilizado, o questionário, foi analisado e estudado, a fim de garantir que as questões contidas contemplassem os objetivos da dissertação.

É nesse sentido de aprofundamento de intersubjetividade da relação sujeito/sujeito que busco realizar a minha pesquisa, estreitando os laços para compreender as entrelinhas e, com isso, buscar respostas para a problemática da pesquisa.

2 O SER HUMANO E A COMPREENSÃO DE INCLUSÃO

Durante o curso de nossa história humana de formação, fomos marcados por um período de humanização. Ou seja, nossas condutas de cuidados e atenção com nossas “crias” e com nossos semelhantes nos fizeram adotar um novo curso de vida para além daquele instintivo voltado somente à sobrevivência individual ou da espécie. Anteriormente à pré-história, não passávamos de animais que buscavam garantir a subsistência, sem construir nenhuma espécie de estratégia racional para a realização das tarefas cotidianas, agindo em razão apenas dos instintos.

A Pré-história torna-se, mais e mais, ciência fundamental da hominização. Esta traz em si o nó górdio animalidade/humanidade. Efetivamente, o processo de hominização de 6 milhões de anos permite-nos imaginar a emergência da humanidade a partir da animalidade. (MORIN, 2003, p. 38)

O ser humano lutou para defender a sua existência na busca por alimento e na defesa de seu território, assim como fazem os animais. Neste período histórico onde os interesses humanos eram integralmente entregues à sobrevivência, pessoas que nasciam com qualquer fator diferencial que limitasse a realização das tarefas cotidianas de sobrevivência eram abandonadas e condenadas à morte. Esta prática visava a garantir a existência dos demais membros do grupo. Este fato é comum entre os animais, que praticam o abandono de filhotes ou semelhantes mais velhos para garantir a existência dos demais. O ser humano sendo um animal, não poderia deixar de ser diferente. Porém, essa nossa condição humana possibilitou que por meio do contato e da experiência com diferentes materiais, nossa existência fosse garantida, bem como nossa evolução.

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo na qual transcorre a *vita activa*¹ consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam seus autores humanos. (ARENDT, 2010, p. 17, grifo do autor).

¹ Conforme Arendt (2010, p. 31), “a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo [...]”

Como bem destaca Hannah Arendt, a condição humana está vinculada ao modo de ser humano e às suas necessidades. E são estas necessidades, por sua vez, que promovem o direcionamento da formação do ser humano.

Na espécie humana, essa evolução relacionada ao modo de ser ocorreu de tal maneira que em determinado momento o ser humano passou a pensar que poderia ser dono de outros seres humanos. Isto pelo fato de acreditar ser superior, detentor de qualidades que não se encontravam nesses seres humanos subjugados, que passaram a ser considerados escravos.

Durante o período de escravidão havia a necessidade de o escravo gerar lucros para o seu dono e garantir a sua própria subsistência. Nesse sentido, qualquer fator limitante a esse escravo o colocava em uma situação pior que a de escravo, pois ser escravo significava já ser um objeto – representava ter destituída a sua natureza humana. Ou seja, significava possuir determinada função, servir para algo. Mas, se um objeto apresenta defeito ou está quebrado, ele estará sentenciado ao descarte. Nesse sentido, muitas vezes os escravos que apresentavam qualquer natureza de deficiência eram condenados à morte, uma vez que era considerado como sendo uma mercadoria, uma extensão do senhor que o devia potencializar.

A explicação para a eliminação ou o abandono das pessoas com deficiência, que pertenciam à classe escravista, como um procedimento muito comum ao longo de todo este período histórico, encontra-se no fato de que para que o escravo pudesse ser rentável ao proprietário tornava-se necessário que ele obtivesse com o seu trabalho uma produção acima daquilo que necessitava consumir para continuar vivo, ou seja, um excedente que fosse capaz de financiar a si e toda a superestrutura que se fez necessário nas relações de produção escravista. Como essa tarefa não era possível para aqueles com graves deficiências físicas ou sensoriais e ou cognitivas, tornou-se muito mais vantajoso para o escravagista livrar-se dos mesmos. (CARVALHO, 2003, p. 99).

A partir deste olhar de Carvalho (2003), fica claro que durante esse período histórico não havia espaço para a inclusão. Aos escravos não era dado sequer o direito de pensar e refletir sobre suas ações, muito menos o direito de serem gestores de suas próprias vidas – sendo sentenciados a viver como mercadorias, onde o uso e o descarte tornam-se parte integrante do processo. Assim, quanto mais os com “defeitos”.

Paralelamente a esse processo de humanização do ser humano e, ao dizer “humanização”, refere-se à evolução histórica da concepção do direito à vida, as pessoas consideradas livres que não eram escravas, porém deficientes, eram

abandonadas à própria sorte ou escondidas da sociedade, pois muitas vezes representavam a imposição de certas penalidades e castigos para seus ascendentes e descendentes. Durante o século XIV, por exemplo, em comparação aos períodos históricos anteriores, pouca coisa mudou em relação ao respeito à vida e natureza humana. E a igreja, no poder do catolicismo, principalmente, assumiu uma postura excludente, passando a considerar as pessoas com limitações ou *deficiências* como sendo portadoras de uma punição divina por pecados cometidos na família. Estas pessoas, então, eram consideradas como “fardos” e motivo de vergonha a seus familiares pelo fato de a família possuir no interior do seu convívio uma pessoa deficiente. Em muitos casos – como nos revela a História – pelo medo de sofrer retaliações, os familiares acabavam por aprisionar ou esconder essa pessoa deficiente da sociedade para não sofrerem nenhum tipo de discriminação vexatória.

Se analisarmos mais profundamente essa postura excludente cristã, veremos que durante a existência de Jesus Cristo, descrita na Bíblia, essa discriminação, que veio sendo cultivada socialmente ao longo dos séculos, está claramente expressa. Um dos milagres descritos pela Bíblia relata a cura de um cego de nascença. No livro de João (9:1-3), encontra-se registrado: “Ao passar, viu um cego de nascença. Os discípulos perguntaram: ‘Mestre, quem foi que pecou para que ele nascesse cego? Foi ele ou seus pais?’. Esta pergunta feita a Jesus coloca em jogo as compreensões da época, ao mesmo tempo que desafia a mensagem de Cristo. Fica então evidente a visão que se tinha dos deficientes, segundo a qual a culpa pela deficiência estava ligada unicamente ao pecado e ao desrespeito da crença cristã. Nesse mesmo versículo, Jesus afirma que ninguém pecou, nem o cego, nem seus pais; que o cego mesmo havia nascido assim para manifestar as obras de Deus. Ou seja, no livro bíblico não é tratada a deficiência como sendo um castigo divino lançado sobre a família e nem sobre os indivíduos, mas manifestação divina.

Contudo, a igreja no seu auge de regência na Idade Média valia-se das ocorrências de deficiências para exercer sobre o povo um poder de coerção através do medo e da criação de mecanismos de influência como: céu e inferno, vida eterna e morte no fogo do inferno, entre outros dizeres.

Durante este período, grande parte do povo vive o que Arendt (2010) denomina *vita activa*, isto é, o ser humano vive somente para realização do labor, trabalho e ação. Em outras palavras, apenas para sua existência; em um eterno

desassossego, sem realizar a devida reflexão sobre sua própria vida, deixando de contemplá-la.

É o que vemos pela parábola da Caverna, na República de Platão, na qual o filósofo, tendo-se libertado dos grilhões que o prendiam aos seus semelhantes, emerge da caverna, por assim dizer, em perfeita – singularidade –, nem acompanhado nem é seguido de outros. Politicamente falando, se morrer é o mesmo que – deixar de estar entre os homens –, a experiência do eterno é uma espécie de morte; a única coisa que a separa da morte real é que não é final porque nenhuma criatura viva pode suportá-la durante muito tempo. E é isto que precisamente que separa a *vita contemplativa* da *vita activa* no pensamento medieval. (ARENDT, 2010, p. 29, grifo do autor).

No mito da Caverna, todos (os humanos) ficam observando apenas as suas sombras, com medo de encontrar algo novo diferente de sua realidade, fora da caverna, aceitando seu estado de submissão (em contemplação às sombras). O mesmo ocorre com o ser humano durante o período medieval em que a humanidade passa a contemplar “apenas as sombras”, sem notar que pode haver um outro caminho, que permite contemplar a luz. Assim, aqueles que escolhessem o caminho da luz deixavam de estar em seu grupo, cabendo a eles a morte, pelo fato de contrariar a opinião da igreja. Nesse sentido, Arendt (2010) faz uma reflexão interessante que pode ser analisada da seguinte forma: seria possível algum ser humano viver eternamente e perceber, ano após ano, amigos e familiares morrendo, gerações deixando de existir, seu corpo envelhecer, suas atividades cotidianas tornarem-se restritas pelo fator da idade e, com isso, ainda querer viver eternamente? O eterno, nesse sentido, associa-se com o sentimento de dor e de sofrimento, que não seria possível suportar eternamente. O ser humano não nasceu para apenas lutar pela sua sobrevivência, nasceu para atuar sobre ela contemplando-a.

A ênfase passou da ação para o discurso, e para o discurso como meio de persuasão não como forma especificamente humana de responder, replicar e enfrentar o que acontece ou o que é feito. O ser político, o viver numa *polis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através da força e violência. (ARENDT, 2010, p. 35, grifo do autor).

Neste contexto histórico, as palavras e ideais de algumas instituições impulsionavam a população a tomar determinadas atitudes. O povo era persuadido por uma minoria detentora do poder, onde a força e a violência contra a *polis* era

exercida por essa minoria, mediante a utilização da população como massa de manobra. Apresentava-se a esta mesma população um cenário *pseudoverdadeiro*, trazendo uma imagem de que as situações de atentados contra a vida seriam corretas e éticas, o que ocasionou a morte de muitas pessoas que necessitavam apenas de cuidados médicos, quanto mais, o que ocorreu, sentenciá-las à morte.

Gradativamente, a partir do século XVI, a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da igreja para tornar-se objeto da medicina. "De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico", afirma Pessotti (1984). E quando falamos igreja não estamos apenas nos referindo à Igreja Católica. Martinho Lutero (1483-1546), no séc. XVI, sugeriu a um Príncipe que afogasse uma criança dado que seu comportamento em nada se enquadrava na normalidade estabelecida. (BIANCHETTI, 2006, p. 44-45).

Essa mudança de ótica sobre a deficiência do campo religioso para o campo médico proporcionou um grande avanço no que diz respeito à educação especial. As pessoas com deficiência, antes vistas como um fardo social, agora passaram a ser vistas como acometidas de algum tipo de doença para a qual deveria ser destinado um devido tratamento que, nesse caso, não seria mais a violência à vida, como a morte ou o abandono. Tal fato ocorreu, principalmente, pelo deslocamento da explicação que antes estava no espírito e então estava na matéria. Ou seja deixou-se de ser um mal do espírito para ser um mal da matéria, do corpo sob o signo da doença da matéria, pois não mais era o espírito a essência determinante do humano, mas a matéria.

A nova compreensão adotada passou a considerar as pessoas com deficiência em uma condição de "igualdade" na diversidade para com os demais seres humanos. Mas, importa destacar que os tratamentos dados a essas pessoas não eram em sua maioria tratamentos dignos de serem aplicados a nenhum animal, quanto mais a seres humanos na sua integridade de vida. Contudo, já o fato de se reconhecer a pessoa com deficiência como pessoa com direitos, constituiu a quebra de um paradigma, onde o antes castigo divino – pecado original – passou a ser considerado um problema de saúde. E, sendo um problema de saúde, haveria um tratamento, algo que até então não era possível em decorrência dos mitos e crenças socialmente estabelecidas. Nesse aspecto, é possível perceber um avanço rumo à inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Como ser-no-mundo, o ser humano só se realiza por meio do mundo, e ao se realizar humaniza o mundo. A atuação desse processo é o que chamamos cultura. Ele envolve tanto os meios para a ação humana, como também a finalidade e o sentido que tal ação imprime a esse processo. Nada disso acontece isoladamente, já que o ser humano se realiza sempre no interior de uma comunidade. (MIRANDA, 2001, p. 4-6).

A citação de Miranda (2001) permite realizar uma profunda reflexão sobre a ação humana no interior de sua comunidade e, com isso, compreender a formação da cultura de um povo, desmistificando fatos históricos do passado. É época na qual pessoas eram mortas, abandonadas ou até mesmo escondidas da sociedade apenas para satisfazer um pensamento coletivamente produzido: a necessidade de haver exclusão para que houvesse plenitude dos interesses coletivos e a falsa ideia de um mundo pleno e homogêneo.

A experiência de uma nova cultura também possibilita vislumbrar um novo horizonte. Ela torna o ser humano mais humano e menos instintivo, fazendo com que ele se posicione no interior de sua comunidade, expressando suas ideias e seguindo seus preceitos de cultura historicamente construídos.

A *vita activa*, ou seja, a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo, tem raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual vivemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou que o estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos. (ARENDT, 2010, p. 31, grifo do autor).

O ser humano existe enquanto sociedade e qualquer coisa diferente dessa situação seria contrária à existência humana, pois o humano não se desenvolve sozinho. Ele é relação – necessita da presença do outro para que haja interação e construção de novas ideias e, com isso, o desenvolvimento de sua própria cultura. Não podemos ser como divindades “Demiurgos” – deuses cósmicos – detentores de poderes que permitem a vida sem a necessidade da existência do outro. Nossa dependência do outro é tão grande que, enquanto no reino dos mamíferos não se leva mais de um ano para alcançar a independência, nós, seres humanos, que em muitos casos manifestamos atitudes de seres “onipotentes”, levamos um ano para

ficarmos em pé e duas ou mais décadas para nos tornarmos “independentes” de nossos pais. E, ainda assim, achamo-nos no direito de controlar a natureza e todos aqueles que estão à nossa volta.

Esta igualdade moderna, baseada no conformismo inerente à sociedade e que só é possível porque o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana, difere, em todos os seus aspectos, da igualdade dos tempos antigos, e especialmente da igualdade na cidade-estado grega. Pertencer aos poucos iguais (*homoioi*) significava ter a permissão de viver entre pares; mas a esfera pública em si, a *polis*, era permeada de um espírito acirradamente agonístico: cada homem tinha constantemente que se distinguir de todos os outros, demonstrar, através de feitos ou realizações singulares, que era o melhor de todos (*aienaristeuein*). (ARENDT, 2010, p. 51, grifo do autor).

Essa comparação realizada por Arendt (2010) quer dizer que a igualdade presente na Grécia antiga, assim como no mundo, não está associada com a justiça, como em nosso tempo atual, e sim a ser isento da desigualdade no ato de comandar. Isto é, não ter governo e não ser governado. Essa posição era adquirida por poucos e colocava os demais em uma condição de desigualdade. Enquanto isso, a vida na “polis” era marcada pela necessidade de demonstração por meio de feitos de destreza, bravura e heroísmo, indicando que aquele ser humano era diferente dos demais e, portanto, necessitava ser respeitado.

Abre-se aqui um espaço para uma reflexão não somente histórica, mas atual de uma história que ainda está sendo construída. O *mundo capitalista* nos força a cada dia adquirirmos novos bens de consumo; isso acaba por mostrar o *status* social a que uma pessoa possui – sendo necessário, então, adquirir cada vez mais de modo a garantir essa posição social. E estranho é pensar que a segurança desse *status* era, há séculos, possível por intermédio da força e hoje, por intermédio do capital; para fazer parte de determinado grupo, o cidadão da “cidade” necessita adquirir determinado capital. Caso contrário, não será aceito no grupo ao qual deseja pertencer ou será excluído e tenderá a procurar outro grupo ou acumular capital até poder fazer parte do grupo ao qual gostaria de estar inserido.

Em outras palavras, contra a subjetividade dos homens ergue-se a objetividade do mundo feito pelo homem, e não a sublime indiferença de uma natureza intacta, cuja devastadora força elementar os forçaria a percorrer inexoravelmente o círculo do seu próprio movimento biológico, em harmonia com o movimento cíclico maior do reino da natureza. Somente nós, que erigimos a objetividade de um mundo que nos é próprio a partir do que a natureza nos oferece, que o construímos dentro do ambiente natural

para nos proteger contra ele, podemos ver a natureza como algo “objetivo”. (ARENDT, 2010, p. 150)

O *homem*, durante sua formação enquanto ser humano, venceu o desafio dos deuses, deixando de acreditar na existência de seres superiores, e passou a se considerar o próprio ser superior, ou seja, o próprio *Deus*. Além disso, passou a controlar e manipular a vida dos demais seres do nosso planeta a fim de buscar melhorias para si próprio, sem se importar com as demais vidas existentes (e cego também às consequências dessa sua atitude egoísta). O próprio ser humano desenvolveu mecanismos para que o mundo vivesse em torno do consumismo, criando necessidades e condicionando os seres humanos a acreditar que tal necessidade é essencial a sua vida. O mundo que temos hoje é fruto dos nossos próprios objetivos. Objetivos estes que não foram determinados pela natureza, assim como ocorre aos demais animais, e sim condicionados por uma única espécie animal, que acredita ser racional: nós humanos.

Essa condição humana de inquietude presente nos seres humanos é o que nos move a realizar novos avanços.

Nossa evolução e, talvez, a evolução de toda a vida consistem nessa dureza amedrontadora, tímida e temerária: não ficar na própria casa em repouso, sair em direção ao mundo das coisas, desalojar-se? Nascer implica expor o frágil ao rígido, o morno ao gelado, o flexível ao rígido, o terno à violência; isto é conhecer. (SERRES, 2001, p. 24)

Da mesma forma, como sugere Serres (2001), ocorre a formação da visão do ser humano, em especial a do deficiente visual. É expondo-se às coisas do mundo, desalojando-se do ponto de conforto, tendo de enfrentar os medos, as angústias, para que, assim, seja possível conhecer o que os demais sentidos podem proporcionar.

Ora, essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós e, em nós, o ponto de apoio da verdade. Que uma criança perceba antes de pensar, que comece a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formulando com eles um bloco de vida comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem, tais fatos de gênese não podem ser ignorados pelo filósofo, simplesmente em nome das exigências da análise intrínseca. (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 23).

Contudo, Merleau-Ponty (2007) indica que a formação do ser humano é dada nas relações, no convívio, no sensível, ou seja, em percepções que realizamos a partir do mundo em que vivemos.

O mundo visto não está "em" meu corpo e meu corpo não está "no" mundo visível em última instância: carne aplicada à outra carne, o mundo não a envolve nem é por ela envolvido. Participação, aparentemente no visível, a visão não o envolve nem e nele envolvida definitivamente. A película superficial do visível é apenas para minha visão e para meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 2007, p.134-135).

A formação da visão nesse sentido é peculiar a cada sujeito, onde por meio das suas vivências e experiências de mundo é possível construir uma visão que irá sustentar somente o visível deste sujeito. Ou seja, o que um vê não pode ser considerado igual ao que é visto pelos demais e, mesmo que tal coisa seja vista pelos demais as interpretações divergirão.

Os homens que vejo de uma janela estão escondidos por seus chapéus e por seus casacos, e sua imagem não pode fixar-se em minha retina. Portanto, eu não os vejo, eu julgo que eles estão ali. Definida a visão à maneira empirista como a posse de uma qualidade inscrita no corpo por um estímulo, a menor ilusão, já que dá ao objeto propriedades que ele não tem em minha retina, basta para estabelecer que a percepção é um juízo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 61).

Merleau-Ponty (1999) indica que a percepção que temos de um objeto nada mais é que uma interpretação dos signos que a sensibilidade fornece conforme os estímulos corporais, ou seja, é uma hipótese que é lançada pelo espírito para subsidiar a interpretação dos signos, sendo assim, o processo de percepção torna-se um juízo.

[...] o pintor "emprega seu corpo", diz Valéry. E, com efeito, não se vê como um Espírito pudesse pintar. Emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura. Para compreender estas transubstanciações, há que reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas um entrelaçado de visão e de movimento. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 278).

Podemos dizer que o “olho” pelo qual a beleza do universo é revelada são as mãos daquele que com seus olhos não pode ver, mas as suas mãos podem sentir. Assim como o “pintor” transforma o mundo em pintura, o cego consegue colorir e significar a sua escuridão de modo que não mais se vive em mundo sombrio, mas em universo repleto de cheiros, formas e sons.

A construção da visão de um cego ocorre principalmente pela interação de seu espírito com o objeto que se deseja visualizar. Logo, aquilo que é visto não mais é um simples objeto, mas algo repleto de significados e informações. Conteúdo tal que, a partir de experiências da pessoa, irá imprimir seu significado através dos seus sentidos.

Aquele que vê não sabe o que é ser cego e aquele que é cego certamente não sabe o que é ver, mas isso não inibe que aquele que não vê veja menos ou mais do que quem vê normalmente. Podemos dizer que são visões diferentes de um mesmo universo, onde a escuridão não representa uma prisão da alma, mas uma oportunidade de encontrar novos caminhos, desenvolver novos sentidos – que nenhum ser humano conseguirá desenvolver caso não se encontre nesta situação. A capacidade imaginativa de um cego em relacionar signos e estabelecer juízos é algo que lhe motiva a realizar novas descobertas, pois todos os dias o cego busca em sua mente o formato, o cheiro, o barulho das coisas do mundo à sua volta e com isso constrói o seu universo. Enquanto isso, os ditos videntes o recebem pronto, confiando apenas em sua visão, fazendo com que ela prevaleça frente aos demais sentidos; sendo enganados cotidianamente pela sua própria visão.

2.1 OS DEFICIENTES VISUAIS COMO MODOS DE SER HUMANO

Ao longo dos estudos e leitura das obras Merleau-Ponty, foi possível perceber o quanto estamos distantes de um processo pleno de inclusão e como emitimos julgamentos a respeito das inúmeras deficiências. Em especial, a deficiência visual, a qual julgamos sumariamente obstativa à realização das atividades diárias. Contudo, ao realizarmos uma profunda reflexão e nos questionarmos sobre a visão dos ditos videntes, será possível perceber o quão falho é este sentido, percebendo-se que aquilo que vemos nem sempre representa o que imaginamos.

Nossa visão, muitas vezes, nos engana, enquanto que para os deficientes visuais esta é formada pela união de diferentes órgãos do sentido. Isto lhes permite *saborear* o poder de materializar o universo através do ato do experimentar e do vivenciar. Certa vez, durante uma atividade com alunos deficientes visuais da ACADAV, onde construí uma “falsa baiana” – que consiste em esticar dois cabos paralelos um acima do outro de modo que o aluno possa com as mãos segurar o cabo acima e, com os pés, caminhar no cabo abaixo – pude perceber que os alunos

ditos videntes apresentaram medo e até mesmo certo receio em relação à atividade, enquanto os alunos deficientes visuais realizavam aventuras imaginárias dizendo: “Pro, estou em um barco, e está com muitas ondas, ouuu-ou.” A partir desta minha vivência, eu passei a me questionar sobre a falta de visão. Como é possível um mundo preto e branco ser colorido? Nesse sentido, Merleau-Ponti apresenta uma contribuição:

O que significa que cada visão monocular, cada palpação de uma única mão, embora tenha o seu visível e o seu tangível, está ligada à outra visão, à outra palpação, de modo a realizar com elas a experiência de um único corpo diante de um único mundo, graças a uma possibilidade de reversão, de reconversão de sua linguagem na delas, possibilidade de reportar e de revirar segundo a qual o pequeno mundo privado de cada um não se justapõe àquele de todos os outros, mas é por ele envolvido, colhido dele, constituindo, todos juntos, um Sentiente em geral, diante de um Sensível em geral. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 138).

Ou seja, cada mundo é vivido e experimentado a partir das experiências individuais de mundo de cada ser. O nosso visível e tangível não serão idênticos uns aos outros, pois existe uma série de fatores que implicam nessa interpretação de mundo; fatores estes que estão diretamente relacionados com a história de vida de cada um. Nosso pequeno mundo privado não se justapõe a todos os outros mundos, mas se envolve durante o estabelecimento de diferentes relações.

O mundo para o deficiente visual talvez não seja o mundo do visível, mesmo porque, quando relatamos o mundo visível logo nos remetemos à visão e esta por sua vez não está presente em sua totalidade nos deficientes visuais. Já quando abordamos questões relativas ao mundo sensível e ao mundo tangível, estamos abordando algo do cotidiano daqueles que se utilizam de outros meios para visualizar o mundo. Merleau-Ponty reforça a ideia da existência de um terceiro olho que estaria ligado ao nosso espírito.

A visão não é a metamorfose das próprias coisas na sua visão, a dupla pertença das coisas ao grande mundo e a um pequeno mundo privado. É um pensamento que decifra estritamente os sinais dado no corpo. A semelhança é o resultado da percepção, não a sua mola. Com muito mais razão, a imagem mental, a vidência que nos torna presente àquilo que está ausente, não é nada parecido com uma abertura ao coração do Ser: é ainda um pensamento apoiado em indícios corporais, desta vez insuficientes, aos quais ela faz dizer mais do que eles significam. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 285).

A visão propriamente dita talvez não seja o mais importante para um vidente ou para uma pessoa cega. O grande desafio está em como o ser é capaz de interpretar suas percepções e que significado abstrai dessas experiências corporais que vão muito além do sentir. Para um deficiente visual, cada lugar é único. Existem recordações únicas, pois a sua leitura parte de suas lembranças – do seu interior.

Se você crê que quem não vê está privado das alegrias dos que veem, como por exemplo de apreciar uma linda paisagem ou ir ao cinema, saiba que a grande maioria dos que enxergam exercita muito mal a sua visão, sobrecarregando-a com detalhes sem importância ou dando pouco valor ao que lhes chega pelos outros sentidos. (SÁ, 2012, p. 28).

Por que o ser humano tende a construir padrões? O que seria um padrão de humano? Onde está a riqueza da vida? Está em respeitar padrões, pertencer a uma sociedade onde o diferente é algo a ser excluído.

Sergio Sá nasceu deficiente visual. Se a sua citação não responde às perguntas, pelo menos permite a reflexão sobre o modo como observamos o outro. Não se pode afirmar que um deficiente visual (DV) veja uma paisagem da mesma forma como vê uma pessoa vidente, assim como duas pessoas videntes não podem dizer que a veem igualmente. Mesmo tendo as mesmas condições visuais, realizamos a experiência do ver a partir da nossa história, ou seja cada visão é uma nova análise.

Muita gente, quando se depara com um cego em seu trabalho, ou em outra situação casual, chega a comentar: “Nem sei o que seria de mim se ficasse cego”, ou: “Esta é mesmo uma pessoa de valor, enfrenta o mundo sem enxergar, mas não desiste de nada!”. Não mistifiquem alguém só porque está simplesmente superando as barreiras erguidas por sua história. O real valor de um vencedor não está apenas na vitória, está em ter se dado a chance de lutar. Mediremos nosso valor na quantidade de oportunidades aproveitadas ou desperdiçadas, na capacidade de enfrentar nossos medos e incertezas. (SÁ, 2012, p. 27-28).

Talvez aqui encontremos um dos pontos fundamentais da inclusão, que consiste em conhecer as limitações presentes nas histórias de cada um e, a partir desse reconhecimento, buscar oportunidades para vivenciar essas dificuldades e desenvolver mecanismos para superá-las ou conviver com elas, sem que este fato nos torne “superiores ou inferiores” aos demais seres humanos. Acredito que nessa citação encontramos o significado da palavra resiliência, que hoje, em meio à

globalização, talvez seja o que move os seres humanos a superar suas dificuldades e limitações.

[...] O paradigma da resiliência não direcionará o olhar a partir do déficit, mas se orienta a desenvolver o potencial para executar as tarefas, as interações com o ambiente e as características pessoais que se requerem para a conduta eficiente. Trata-se, assim, de fomentar as atitudes relacionadas com as outras capacidades que a pessoa tem, em vez de deter-se naquilo que ela não pode fazer. (GARCIA, 2008, p. 27).

O termo resiliência tem sua origem na física, onde significa a resistência que os corpos têm quando submetidos a choques. Ao utilizarmos esse termo em educação, buscamos de certa forma essa singularidade com a física, onde o significado está atrelado aos mecanismos intrínsecos de superação e transformação das dificuldades em novas possibilidades. Como sugere Garcia (2008), é a capacidade do sujeito em realizar atitudes que lhe favoreçam, em vez de se deter naquilo que não é possível de ser realizado.

Nesse sentido, surge a necessidade de observarmos o ato “experimental” como sendo parte da vida dos seres humanos. Vivemos em um espaço de experimentações, onde constantemente colocamos à prova nossos ideais, nossos objetivos e, à medida que experimentamos a aceitação do outro e a interferência dele sobre nós mesmos, evoluímos enquanto seres humanos e enquanto sociedade.

Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (WESTBROOK, 2010, p. 33).

Essa experiência presente entre os corpos é única e subjetiva àquele que a vivencia, de tal maneira que dois corpos podem vivenciar a mesma experiência. Porém para cada um aportar-se-á um significado diferente.

O significado da experiência está expresso por meio da vivência de experiências anteriores, ou seja, expressa no ser humano seu modo de agir e pensar sobre as coisas. Nós pensamos e refletimos a partir de nossas experiências.

As experiências vividas por uma pessoa deficiente visual, assim como as demais, diferem-se pelo fato de cada um de nós ser um sujeito único em constante formação. Sendo assim, as vivências jamais serão iguais. Por exemplo, andar de bicicleta para o dito vidente pode ser algo completamente normal e sem muito

significado. Contudo, para uma criança deficiente visual, pode ser uma experiência de liberdade e de conquista.

À vida em sua mera significação fisiológica, se aplica o princípio da continuidade por obra da renovação. Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso dos seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. (DEWEY, 1959, p. 2).

Dewey (1959) indica que com o passar dos tempos e no decorrer das diferentes relações e interações vividas, nossas crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos mudam e se adaptam ao novo contexto vivido. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de tentarmos novos caminhos (realizarmos novas experiências), vivências nas quais construiremos a nossa própria história, criando os mecanismos que irão nos permitir realizar escolhas e nos auxiliarão na tomada de decisões futuras.

3 HISTÓRICO DA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS EM UMA PERSPECTIVA GLOBAL

No período da antiguidade, mais precisamente na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou de castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Essa concepção de Pessotti é voltada para os deficientes da época, quando muitos eram abandonados em porões.

No século XV, surgem os primeiros olhares para a educação das pessoas cegas com a criação de letras em relevo e publicação de livros sobre a educação dos deficientes visuais (BRUNO; MOTA; 2001). No século XVIII, o misticismo em torno do tema deficiência começou a perder forças e cedeu lugar à ciência. No lugar do prejulgamento surgiu a necessidade de novas descobertas por meio de estudos e experimentos. Em 1784, criou-se em Paris a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos. Nessa escola, os alunos cegos eram alfabetizados através de letras em relevo, utilizando o tato pra identificar e codificar a linguagem escrita. No ano de 1819, matriculou-se no Instituto Real dos Jovens Cegos, Louis Braille, que anos mais tarde veio a desenvolver o *Método Braille*. Com o desenvolvimento desse método, houve grandes avanços na educação dos deficientes visuais (BELARMINO, 1996).

Para iniciar a abordagem sobre o histórico da inclusão do deficiente visual, cabe citar um recorte da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz uma breve síntese do percurso histórico da inclusão no país.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 2).

Seguindo alguns dos dados apontados pela Política Nacional da Educação Especial, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início na época

do Império, tendo sido intensificado com a vinda da família Real portuguesa para o País. A necessidade de encontrar na Colônia estrutura para a corte fez com que algumas escolas fossem abertas e, em 1854, na cidade de Rio de Janeiro, iniciou-se o atendimento aos deficientes visuais com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos. No ano de 1891, com a queda da monarquia e a proclamação da República, o Imperial Instituto de Meninos Cegos passou a receber a denominação de Instituto Benjamim Constant, em homenagem a esse republicano e terceiro diretor da instituição. Constant dirigiu o instituto de 1869 até 1889. Por volta de 1928, na cidade de São Paulo, foi fundado o Instituto de Cegos Padre Chico – uma escola residencial criada para atender crianças com deficiência visual. Este instituto recebeu seu nome em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

Outro marco histórico importante na educação voltada para deficientes visuais em nosso país faz referência à Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946. O surgimento desta fundação representou um grande salto na educação dos deficientes visuais e só teve sua criação efetivada graças aos grandes esforços de Dorina de Gouveia Nowil. E, em sua homenagem, em 1990, a fundação passou a se chamar Fundação Dorina Nowil.

Em âmbito mundial, novos paradigmas começam, a partir da década de 90, a serem delineados com vistas à garantia, respeito à diversidade e cidadania de pessoas com deficiência, culminando com movimentos sociais para a inclusão, referendados a partir de 1990 pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em cuja Declaração os países assumem que [...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. (BRASIL, 2004, p. 15).

Com a Declaração de Jomtien, o mundo tirou as vendas dos olhos e abriu os braços para a inclusão, e diversos países passaram a organizar suas políticas a fim de contemplar os objetivos enunciados na declaração. Outro marco internacional importante foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998, p. 2), “[...] Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a Educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...]”

Estes fatos impulsionaram a reflexão sobre a inclusão em um âmbito nacional a partir de uma realidade local.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) dedicou um capítulo à Educação Especial e focou na necessidade de assegurar currículos, métodos, recursos e organizações para atender às necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

3.1 A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A partir do século XX, mediante a criação, nos Estados Unidos, da *National Association for Retarded Children* – NARC/EUA, o Brasil se sentiu influenciado e instigado a criar algo semelhante. Então, neste momento, surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). No Estado de Santa Catarina, a primeira APAE a ser organizada foi no município de Brusque, em 1955. Contudo, ainda não existia um atendimento voltado ao deficiente visual (FCEE, 2013).

Já na década de 1960, foi criada a Divisão de Ensino Especial na Secretaria da Educação, responsável pela coordenação dos atendimentos aos deficientes visuais e de áudio-comunicação. No ano de 1963, com o Decreto n. 692, do Governo do Estado, houve o estabelecimento de parcerias entre as esferas públicas e privadas, impulsionando a educação especial em Santa Catarina. Dessa maneira, houve a exigência de criação de uma instituição pública para que assim pudessem ser definidas as diretrizes para a educação especial no Estado. A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) foi criada em 06 de maio de 1968 pela Lei n. 4.156 e regulamentada pelo Decreto n. 7.443, de 02 de dezembro de 1968.

O estado de Santa Catarina, acompanhando então o movimento pela inclusão, realizou a articulação entre o ensino regular e o especial, prevendo a formação de professores e ampliação do atendimento por meio das salas de multimeios. Podemos perceber esta preocupação a partir do seguinte recorte:

Em Santa Catarina, a FCEE buscou consolidar a articulação entre o ensino regular e o especial. O Conselho Estadual de Educação, através da Resolução n°. 06/84 fixou normas para a educação especial prevendo a expansão das classes especiais de 142 para 2.000, na rede regular de ensino para atender a demanda de alunos, considerando os benefícios que iriam ter com esse atendimento. Nesta perspectiva, a Política de Integração da pessoa com deficiência, adotada pelo Estado, implementou as salas de multimeios, para atender as necessidades dos educandos com deficiência sensorial. (SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

É possível perceber a preocupação do estado de Santa Catarina em manter uma educação emanada a partir dos princípios da igualdade, bem como na diversidade e no respeito às diferenças. É salutar, neste momento de reflexões, citar Mantoan (2003, p. 20):

Por tudo isso, a inclusão é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise de identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixa em modelos ideais, permanentes, essenciais.

As salas multimeios surgiram em um contexto de ressignificar a identidade do aluno, permitindo a ele não somente o acesso, mas a sua permanência nas salas – nas escolas. A política de integração buscou oportunizar aos alunos com deficiência o seu acesso. Nessa oferta de oportunidade, a escola procura se adaptar às condições do aluno, e não o contrário, dando assim os primeiros passos para a educação plural e democrática.

No ano de 2005, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação e FCEE, foi instituído o documento que define a política de educação especial, tendo como base a dignidade e a pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989. Em 2006, o Conselho Estadual de Educação Especial do Estado de Santa Catarina aprovou a Resolução n. 112, que passou a dar sustentação e base legal para a educação inclusiva no Estado.

3.2 EVOLUÇÃO X INCLUSÃO ESCOLAR: COMO CONSTRUIR A TRANSDISCIPLINARIDADE?

Antes de avançarmos para o próximo item que trata da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais (ACADAV), é necessário realizarmos uma reflexão sobre como vem se construindo o aprendizado em nosso tempo.

Em relação ao aprendizado humano, podemos dizer que ele não surgiu em uma situação harmônica de contemplação de um horizonte azul e sem nuvens. A nossa construção do conhecimento ocorre em meio a turbulências, permeada pelo caos das dificuldades advindas da manutenção da vida. Não é muito difícil perceber que os grandes avanços da humanidade surgem a partir de situações

desconfortantes, originadas da sobrevivência e da necessidade da descoberta de meios de garantir a vida. Mas não somente a vida, também um desejo de vida plena, livre de doenças e dificuldades. Esse instinto superior, presente na humanidade, nos levou a realizar grandes avanços tecnológicos, também fez impulsionar a indústria e o estudo para a descoberta de novas tecnologias – fez impulsionar a nossa ciência.

Esses fatos nos permitiram chegar aonde nós chegamos; escravos de um tempo, no qual o humano é deixado de lado para se obter um capital que, não sumário, presta-se somente à satisfação de nossos anseios consumistas. Nesse cenário de destruição de sentimentos e de falta de reconhecimento do próximo, constrói-se a nossa inclusão de seres humanos que necessitam de atenção diferenciada, seja por alguma limitação ou por constituição física. Sendo assim, qual foi o fator crucial para a mudança de olhar sobre a inclusão?

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos. (MENDES, 2006, p. 388).

Segundo Mendes (2006), os programas segregados que consistiam no atendimento de alunos deficientes em ambientes diferenciados do âmbito escolar geravam custos, o que, devido à crise financeira, impossibilitou a continuação desses programas, tornando conveniente a adoção de uma ideologia de integração, tendo em vista a economia de tal atitude.

Ao analisar esse fato da política de integração, percebemos claramente que o elemento precursor não é o bem-estar do aluno e o seu pleno desenvolvimento, mas sim a garantia da economia e dos ganhos de capital. A partir dessa reflexão é possível perceber por que tal programa viria a abandonar os alunos em salas regulares sem nenhum tipo de assistência. Nesse período, era comum que alunos com necessidades educacionais especiais viessem a desistir de frequentar a escola.

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. (MENDES, 2006, p. 391).

Mendes (2006) afirma ainda que esse processo de inclusão regido pelos movimentos mundiais não foi o grande marco e sim a focalização nos “Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.” (MENDES, 2006, p. 391).

Com tudo isso, é possível visualizar que a inclusão surge em um cenário tomado por interesses de ganho de capital e de manutenção de um “status de superioridade de uma nação para com a outra.” Como se o processo de inclusão fosse uma forma de propaganda ou divulgação de características de determinado país ou instituição, quando na verdade a prática da inclusão deveria ser uma constante em nosso viver, algo a ser feito independentemente da repercussão social existente.

Na sociologia, às vezes eliminamos a noção de homem por que não sabemos o que fazer dela. O que se passa é o seguinte: chegamos a uma reclusão disciplinar, hiperdisciplinar, na qual cada um de nós é proprietário de um magro território que compensa a incapacidade de refletir nos territórios dos outros com uma interdição rigorosa, feita ao outro, de penetrar no seu. Vocês sabem que os etólogos reconheceram esse instinto de propriedade territorial nos animais. Quando entramos no território deles, os pássaros piam forte, os cães latem e etc. Esse comportamento mamífero diminui muito na espécie humana, salvo em universitários e cientistas. (MORIN, 2005, p. 79).

Enquanto educador, educadores, nós, como será possível vencer o desafio da inclusão se a todo o momento nos deparamos com barreiras projetadas por nós mesmos? Como desintegrar barreiras, se nós não aceitamos a presença do outro nos espaços pedagógicos, em nossas salas de aula e passamos a tornar esses espaços como territórios onde tudo o que for de natureza a possuir limitações físicas e/ou psicológicas, torna-se uma ameaça?

Esta nossa prática corrente de edificar fronteiras no fazer pedagógico e em nossas vidas não nos permite caminhar além do nosso próprio universo. A educação como um todo necessita vivenciar a transdisciplinaridade e, com isso, compreender a necessidade do processo reflexivo sobre a capacidade humana de viver em sociedade.

É válido ressaltar e recordar que a humanidade evoluiu somente pelo fato de vivermos em sociedade, em compartilhamento com o outro. Sendo assim, não é possível admitir que as disciplinas (curriculares na escola, por exemplo) não dialoguem entre si. Associado a isso, também não é possível aceitar que alunos que

requeiram atenção diferenciada fiquem fora da escola pelo fato de não existir profissionais com competência para trabalhar com esses alunos.

A transdisciplinaridade é de uma natureza que busca “unir” o que por si só já está unido; porém a venda que nos enfaixa os olhos é demasiada grossa para que possamos compreender que todos somos seres humanos e que não necessitamos “latir” para afastar colaborações. Convém ressaltar que o ser humano somente existe enquanto sociedade e que é um ser sociável e que esta sociabilidade deve surgir entre as disciplinas, assim como entre as ciências – entre os conhecimentos. Como sugere Morin (2003, p. 104), “Em outras palavras, conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se constitui incessantemente, porque toda solução produz uma nova questão.”

O conhecer comporta a “informação”, mas não somente a informação. Comporta também as inter-relações que a mesma estabelece e o significado que ela traz. O excesso de informação obscurece o conhecimento; o excesso de teoria, também. O conhecimento unidimensional se cega e acaba por cegar outras dimensões da realidade. Não é possível considerar apenas uma face de um cubo, senão todas. Sendo assim, nenhuma disciplina é sozinha; por certo, cada uma delas é uma teia de ligações entre muitas outras. “O que quero dizer agora, para concluir, é que temos de compreender que os progressos do conhecimento não podem ser identificados como a eliminação da ignorância.” (MORIN, 2003, p. 104). A transdisciplinaridade possibilita o alargamento dos horizontes, a reflexão, a meditação, a discussão e a evolução das disciplinas em um contexto de homogeneização e não uma simples interação entre as disciplinas.

Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade de um paradigma que, de certo, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução. (MORIN, 2005, p. 138).

Acredito que esta se constitua na maior dificuldade da transdisciplinaridade: fazer a comunicação sem operar a redução, ou seja, sem que haja disciplinas mais ou menos importantes. O que realmente existe são complexidades diferentes. “O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante.” (MORIN, 2005, p. 138).

Assim, a partir destas reflexões, faz-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo em que separe, também associe a um contexto da realidade vivida sem que haja redução às unidades elementares e às leis gerais. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é um convite à reflexão da complexidade, é uma *vacina* contra o espírito enfraquecedor da especialização, que nos fortalece na luta contra a *doença* do intelecto e do individualismo.

Nossos sentidos por si só nos conduzem ao erro. A ideia de verdade é maior fonte de erro que pode ser considerada. A evolução da ciência aconteceu não pela constatação de verdades, mas pela eliminação de erros na procura por verdade(s). Atualmente, a humanidade caminha na busca da verdade sem compreender que a verdade só pode ser encontrada se trilharmos um caminho de eliminação de erros, onde tais erros irão nos conduzir à verdade. “Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta, como a do ceticismo é uma das maiores, mais belas e comovedoras do espírito humano.” (MORIN, 2005, p. 153).

Cotidianamente, podemos ouvir discursos de educadores alegando que não é possível interagir entre as disciplinas, além de também ouvirmos que tal interação seria muito difícil. Contudo, essa pseudoverdade dita por educadores nos mostra quão acomodados estamos e que ainda não aprendemos que, para haver avanços, devemos sair de nossa zona de conforto e procurar novas formas de fazer aquilo que já fazemos, mostrando a nossa capacidade de apropriação e de ressignificação do conhecimento. Não nos é cabível permitir que o “reducionismo disciplinar” contamine a nossa visão, tornando impossível vislumbrar a transdisciplinaridade, que só vem a favorecer as relações de inclusão no ambiente escolar e também nos ambientes sociais.

O conhecimento produz uma nuvem de incertezas além de um desconhecimento, que é fruto do progresso científico. A ignorância, contudo, é a certeza da produção do conhecimento, ela é que nos instiga a buscar o conhecimento, ela é que nos permite ir além de onde nós paramos. Sendo assim, devemos detectar e enfrentar os processos excludentes dos quais todos somos vítimas. Nesse sentido, Maturana (2005, p. 29) apresenta uma reflexão:

[...] como uma transformação estrutural contingente como uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Ou seja, se vivemos em uma sociedade que exclui, aprendemos a excluir. É necessária uma mudança social, pois o futuro da inclusão em nosso país depende do esforço individual e também coletivo de pais, alunos, professores, políticos e da sociedade como um todo, lutando pela garantia de educação de qualidade para todos.

Para que seja possível avançar no caminho da inclusão, existe a necessidade da quebra de paradigmas e a mudança de concepções para que uma nova história seja escrita e que os fatos passados sirvam como ensinamentos para mudanças futuras e que tais mudanças fortaleçam a nossa cultura e a nossa própria história.

3.3 ASSOCIAÇÃO CAMPONOVENSE DE APOIO AOS DEFICIENTES AUDITIVOS E VISUAIS – ACADAV

Na 8ª Gered, que abrange os municípios de Abdon Batista, Brunópolis, Campos Novos, Celso Ramos, Ibiam, Monte Carlo, Vargem e Zortéa a única instituição voltada ao atendimento de alunos com deficiência visual é a Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais (ACADAV), que surgiu da necessidade de apoiar e ressignificar a vida escolar de alunos com restrições auditivas e visuais, os quais, muitas vezes, encontram-se “escondidos aos olhos públicos”.

Sobre a história de vida da ACADAV, no final do ano de 2006 houve a primeira reunião – a partir da ideia de um pequeno grupo de voluntários que se encontrava descontente com o atendimento dado aos alunos que possuíam deficiências auditivas e visuais. No dia 07 de fevereiro de 2007 foi fundada a ACADAV, uma associação de fim filantrópico, assistencial e educacional, sem cunho lucrativo, regida pelo seu próprio estatuto e pela legislação pertinente, principalmente pela Lei n. 9790/90 e artigos 53 a 61 do Código Civil Brasileiro, a Lei n. 10406/02.

A ACADAV é fruto de parcerias e convênios firmados com a Prefeitura Municipal de Campos Novos, FCEE, Governo do Estado de Santa Catarina, pessoas físicas e jurídicas e também voluntários. Nesta instituição são desenvolvidas atividades de auxílio, orientação e apoio aos deficientes auditivos e visuais, estendendo, inclusive, o atendimento aos familiares, promovendo assim a integração

família-escola-comunidade. Com isso, a ACADAV busca a inclusão social e educacional de seus associados.

Atualmente, a instituição possui 26 alunos deficientes visuais matriculados, frequentando diversos tipos de atividades. Entre elas: aulas de informática, música, orientação e mobilidade, sorobã, estímulo visual/multissensorial, preparação para o trabalho e sistema Braille. Todas as atividades ocorrem no contraturno do ensino regular, o que vai ao encontro dos preceitos da FCEE, quando indica a necessidade da articulação do ensino regular com a educação especial. Este fato proporciona não apenas uma complementação escolar, mas a vivência da construção do conhecimento e preparo para a vida em sociedade.

4 TEORIAS E MÉTODOS PRESENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção serão abordados alguns conceitos sobre as teorias de aprendizagem e métodos de alfabetização, os quais servirão como base para análise das categorias relacionadas à prática docente, uma vez que até o momento não foi encontrada nenhuma referência que trate exclusivamente da alfabetização dos deficientes visuais.

4.1 BREVE ABORDAGEM SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

No caminhar histórico da pedagogia, várias teorias foram sendo desenvolvidas conforme as necessidades econômicas e sociais. Por exemplo, temos o ensino mecanizado de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que se refere à compreensão do comportamento humano por meio do comportamento operante estímulo e resposta, no qual o aluno constrói seu aprendizado pela relação de erro e acerto (condicionamento). Com essa ideia de construção do conhecimento, Skinner criou a máquina de ensinar, que consistia em um aparelho com determinado número de questões onde o aluno deveria responder, aprendendo pela memorização de suas ações. Foi esse o mecanismo que, em sua teoria, tornaria mais fácil o papel do professor no ato de ensinar mais de 20 alunos em uma mesma sala, “garantindo padrões de qualidade”.

O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. [...] os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, p. 62).

Ou seja, Skinner acreditava estar criando meios para que a aprendizagem ocorresse de maneira plena, atingindo a todos os alunos da mesma forma. Se quisermos uma comparação forte, como em uma produção industrial, a peça entra bruta e a linha de produção a torna em algo útil para mercado, retirando toda sua essência enquanto matéria bruta.

De outro modo, a pedagogia e seus processos encontram já no psicólogo norte-americano David Ausubel (1918-2008) outra maneira de serem vistos. Ausubel

foi aluno de uma escola puramente mecânica e sofreu as consequências deste modelo. Como não concordava com essa prática de feições mecânicas e comportamentais, ele defendeu a ideia de desenvolvimento de uma “estrutura cognitivista”, onde o ensino deveria ter significado ao aluno.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2003, p. 4).

Ausubel (2003) expressa que existe a necessidade de ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos e, por intermédio destes conhecimentos, construir uma aprendizagem significativa, considerando o contexto no qual o aluno se faz presente.

Outra importante referência na história da pedagogia é o nome de Jean Piaget (1896-1980). Este epistemólogo suíço realizou seus estudos com base nas fases de desenvolvimento, em que somente é possível avançar no processo cognitivo e de desenvolvimento com o cumprimento de cada etapa. Esse processo de maturação foi estudado por Piaget em diferentes lugares e ficou evidenciada a existência das etapas de desenvolvimento enunciadas por ele, havendo diferenças somente em relação às condições de estímulos ofertados à criança. Piaget também defendia uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica; assim, ele desenvolveu as provas piagetianas para avaliação do nível de desenvolvimento.

Quando Piaget postula sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, ele a descreve, basicamente, em quatro estados, que ele próprio chama de fases de transição. Essas quatro fases são: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-operatório (2 a 8 anos); Operatório-concreto (8 a 11 anos); Operatório-formal (12 anos em diante). Todas essas etapas ocorrem, segundo Piaget, conforme o estímulo e a idade da criança.

O estudo destas fases possibilitou aos educadores a compreensão de quais conhecimentos que poderiam ser trabalhados com essas crianças, respeitando a faixa etária e sua fase de conhecimento.

Outro importante nome de destaque relacionado à história de desenvolvimento do pensamento pedagógico é o do psicólogo bielo-russo Lev

Vygotsky (1896-1934). Vygotsky desenvolveu seus estudos voltados às interações sociais e à condição de vida das crianças. Ou seja, o meio, para ele, tem influência direta na aprendizagem. Um aspecto importante dos estudos de Vygotsky diz respeito às zonas de aprendizagem (Real e Proximal), como sendo os parâmetros nos quais os educadores deveriam se pautar para desenvolver suas atividades pedagógicas com o educando.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Vygotsky acreditava que a interação com o meio é algo fundamental para a realização de novas aprendizagens. Sendo assim, a estrutura cultural está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do indivíduo.

Isso nos mostra a importância do educador em realizar o levantamento dos conhecimentos prévios de seus alunos e, com isso, proporcionar meios para que os educandos avancem na construção do seu conhecimento.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY

Para abordar especificamente o desenvolvimento do aluno com deficiência visual, existe a necessidade de recorrer aos estudos de Piaget e Vygotsky pelo fato de ambos estarem diretamente relacionados com o desenvolvimento infantil.

Ao estudar as propostas de Vygotsky e as dificuldades dos educandos com deficiência visual, fica transcrito um caminho possível para responder e evidenciar as dificuldades apresentadas no processo de alfabetização, pelo fato de abordar o desenvolvimento não somente orgânico, mas o social e cultural de cada indivíduo. Porém, é necessário complementar com as fases do desenvolvimento para compreender como tal aprendizagem se processa.

Piaget compartilha com Vygotsky a noção da importância do organismo ativo. Ambos são observadores argutos do comportamento infantil. Entretanto, a habilidade de Vygotsky como observador foi amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão do meio ambiente

como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem, eventualmente participando da sua transformação. (VYGOTSKI, 1991, p. 81).

Ao tratar sobre o desenvolvimento de uma criança cega, em especial, o desenvolvimento dos mecanismos que irão possibilitar a essa criança a alfabetização, é necessário recorrer aos estudos de Vygotsky, por tratar da necessidade de conhecer os diferentes contextos culturais e históricos que permeiam essa criança e a influência que tal meio exerce sobre ela. É fato que a maioria das famílias que possui crianças deficientes visuais congênitas não domina o método Braille e, quando o aprende, a criança já está ingressando em sua vida escolar, o que torna a alfabetização um processo tardio.

A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral através de signos. Para Vygotsky, um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. (VYGOTSKI, 1991, p. 83).

Vygotsky, na supracitação indica que a criança constrói caminhos que possibilitam sua adaptação social, ou seja, o educando com deficiência visual desenvolve ferramentas para realização das atividades de vida diária, desde que sejam fornecidos meios para tal desenvolvimento.

Segundo os estudos da Professora Marilda Moraes Garcia Bruno, no livro *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual*, publicado pelo MEC em 2006, crianças que perdem a visão após os 5 anos de idade conseguem manter em sua memória visual grande parte das imagens vistas, o que lhes permite realizar contextualizações. A criança cega congênita, por sua vez, teria dificuldade em realizá-las ou talvez não o conseguisse fazer em um primeiro momento em razão da falta da memória visual.

A maior parte das crianças com deficiência visual já nasce com essa condição em decorrência de doenças congênitas ou hereditárias. Outras crianças podem adquiri-la mais tarde. Se a criança se torna deficiente visual após os cinco anos de idade, ela já terá desenvolvido praticamente todo seu potencial visual, poderá conservar imagens e memória visual. As crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão suas necessidades desde aprendizagem diferentes daquelas das demais crianças. (BRUNO, 2006, p. 13).

Os sujeitos com deficiências visuais são heterogêneos, se levarmos em conta duas características importantes: por um lado, o resíduo visual que possuem, e por outro, o momento de aquisição de sua deficiência, pois um sujeito cego de nascimento não é igual àquele que adquire essa condição ao longo da vida. Em função desse momento, seus condicionantes pessoais e suas aprendizagens serão totalmente diferentes. (GONZÁLEZ, 2007, p. 102).

Nesse momento, observamos uma diferença entre o educando deficiente visual congênito e o não congênito. Esse tema será melhor abordado na análise dos dados no item 6. A alfabetização do deficiente visual, relatos, histórias e desafios.

Vygotsky, em sua obra sobre *Fundamentos de defectologia*, traz grandes contribuições sobre o processo de aprendizagem do deficiente visual, onde diz:

A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também em certo sentido uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. (VYGOTSKY, 1997, p. 48).

Vygotsky indica a cegueira como sendo uma forma de manifestação das capacidades humanas em superar suas próprias limitações, de modo que por intermédio da interação e da inserção da pessoa DV na sociedade, essa “deficiência” venha a ser superada. É nesse sentido de superação e de adaptação que se constrói a linguagem e se processa o aprendizado desse educando.

A construção da linguagem não é apenas determinada pela maturação biológica do ser humano, ela é influenciada pela vivência e experiência sociocultural do sujeito. É mediada pela qualidade das relações e interações com o meio.

Piaget, define a linguagem como o pensamento em ação, isto é, a construção do sistema de significação depende da possibilidade que a criança tem de interagir com pessoas e objetos, de agir, de perceber e coordenar suas ações no tempo-espço e compreender a causalidade, e, principalmente, da qualidade da interação e solicitação do meio, pois a linguagem depende da função semiótica, que é a capacidade de distinguir o significado do significante, que a criança adquire por volta dos dois anos de idade. (BRUNO, 2006, p. 41).

Este estágio é definido por Piaget como sendo o sensório-motor, que ocorre entre o nascimento até aproximadamente dois anos de idade. Neste estágio, a atividade intelectual da criança ocorre principalmente através das questões motoras. Nesse momento, a criança requer estímulo para que exercite a representação dos objetos, realizando assim a distinção de significado e significante.

A passagem de um estágio para o outro será influenciada diretamente pelo ambiente do qual a criança faz parte e as diferentes interações que esta estabelece com o meio.

A construção dos esquemas sensório-motores e o desenvolvimento da linguagem permitem à criança cega explorar o ambiente, decodificar o mundo e conhecê-lo. Essa experiência concreta do mundo externo é assimilada, interpretada e ressignificada por um indivíduo que habita um espaço interno que é vivido na interação com o outro.

O espaço social e o outro desempenham papel fundamental não somente na formação de conceitos e na construção do conhecimento, mas também na constituição do indivíduo (BRUNO, 2006, p. 44).

Tanto Piaget quanto Vygotsky afirmam a necessidade do processo de interação e de convívio social como mecanismo para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Neste contexto, vale ressaltar a importância da presença da família junto a esses educandos, tendo em vista que, muitas vezes, o contato e a interação escolar serão realizados somente aos 6 anos e, como apontado pelos estudos, a criança necessita de estímulos muito antes dessa idade.

Infelizmente, nos dias de hoje ainda existem famílias que acreditam que o lugar onde se processa a construção do conhecimento e de novas aprendizagens é a escola, quando na verdade esse processo ocorre muito antes.

O papel da escola é o de complementar e sistematizar esse processo. Nenhum aluno deve aguardar seu ingresso no ambiente escolar para ser estimulado à leitura e à escrita – esse direito deve ser livre a todos, bem como a todos devem estar disponíveis as ferramentas para o desenvolvimento de tal competência. Isso feito, será possível a manifestação das capacidades de força e de superação, como relata Vygotsky (1997).

Até o presente momento, buscou-se realizar apontamentos sobre as principais teorias de aprendizagem, descrito no item 4.1, e sistematizar as contribuições de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil – a fim de evidenciar que o processo de alfabetização não ocorre somente quando o aluno realiza a decodificação de símbolos.

O processo de alfabetização vai muito além disso. Ao retomarmos o que foi apresentado por Skinner, por exemplo, percebemos que um processo de

alfabetização pautado neste modelo será completamente mecânico, sem a possibilidade de interação do aluno.

Já ao observar o que é descrito por Piaget e Vygotsky, é possível evidenciar um processo de formação humana pautada no respeito às condições peculiares de cada ser. Sendo assim, encontra-se nestes estudos um dos possíveis caminhos na efetivação da alfabetização dos deficientes visuais.

Porém, para que tal processo possa ocorrer, faz-se necessária uma mudança no seio da família, onde os responsáveis pelo educando DV compreendam a importância da estimulação precoce, da ajuda especializada e do processo de inclusão social, para que não haja atrasos no seu desenvolvimento.

4.3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nós, seres humanos, desde o surgimento de nossa espécie, sempre estabelecemos meios para nos comunicar e registrar fatos e acontecimentos. Graças à evolução de nossas habilidades e capacidades comunicativas, passamos a nos valer de símbolos para registrar informações. Paralelamente a esse processo evolutivo, houve a caminhada e o desenvolvimento de nossa linguagem e das formas de registro que, em sua representação, deixaram de ser apenas “desenhos” e passaram a contar com o uso de símbolos que possibilitaram ao ser humano expressar quase que qualquer forma de pensamento.

Por ser um processo cultural, a representação primeira da linguagem por meio de símbolos necessita ser adquirida individualmente a partir do contato social. E em relação à alfabetização, este processo não deve ser considerado apenas como a decodificação de sinais gráficos. A alfabetização envolve um todo que só tem significado se estiver contextualizado. A simples decodificação não garante o entendimento da palavra. Nesse sentido, não é possível aceitar que alunos sejam alfabetizados conhecendo somente partes de palavras, assim como não é possível partir do todo para as partes se não existir a contextualização.

Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes”. (MORIN, 2005, p. 30).

O processo de alfabetização vai muito além do significado da palavra “alfabetizar”. Como enfatiza a citação anterior, devemos conhecer o contexto e suas respectivas partes para que assim seja possível a compreensão do processo de alfabetizar, permitindo aos indivíduos interagir com o mundo de forma crítica e reflexiva.

Alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita, por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo em interação com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o sujeito a perceber, analisar, questionar suas reais condições de vida, transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo. (SOARES, 1985, p. 37).

Nesta seção, o intento é também contemplar uma abordagem sobre o processo histórico a respeito do alfabetizar, procurando trazer a evolução e metodologias, além de buscar caminhos alfabetizadores a serem explorados durante a pesquisa com os alunos deficientes visuais. É, portanto, o que se propõe a realizar a partir deste ponto.

4.3.1 Método da soletração

O método de soletração é um dos mais antigos métodos de alfabetização. Relatos de sua utilização estão presentes nos registros históricos desde a antiguidade. Este método, também chamado de alfabético, consiste em memorizar as letras do alfabeto e reconhecê-las posteriormente em pequenas sequências. Vencida esta etapa de memorização, o aprendiz deve reconhecer toda a sequência do alfabeto e cada letra de forma isolada, para que então conheça todas as combinações possíveis de letras. Esta etapa não implica necessariamente em realizar associações com palavras e significados, apenas em memorizar as sílabas para formação das palavras. Neste método, o aluno pronuncia sílabas sem sentido, até mesmo por conta própria, para encontrar os arranjos para formação de palavras. Aqui, é importante citar Araújo (1996, p. 12):

[...] na Antiguidade e na Idade Média houve muita dificuldade na aprendizagem da leitura, particularmente na do alfabeto. Em razão da aridez do método e conseqüentemente, do desinteresse dos alunos, os pedagogos tentaram criar procedimentos e materiais para remover esses problemas. Essas tentativas, contudo, não conseguiram modificar a

natureza do método de soletração, o único usado na antiguidade e em toda a Idade Média, época em que se não foi sequer contestado.

Tal desinteresse por parte dos alunos estava no seu modo de vida campesino e na sua situação econômica, pois o trabalho no campo neste período não requeria a alfabetização – as exigências do trabalho eram mais de ordem braçal do que intelectual, se assim podemos dizer. A ida à escola, então, tornava-se algo dispensável, uma vez que seria uma pessoa a menos para ajudar no trabalho no campo.

Os métodos que ajudavam a ler no tempo do letramento [littéracie] restrito não funcionam mais, e nenhum outro novo método está disponível para substituí-lo. É necessário esperar 1850 e a entrada precoce na escrita, para que os resultados escolares se acelerem dramaticamente. Com efeito, o método da soletração recua por toda a parte na Europa por volta de 1850. As ardósias e os gizes permitem aos mais jovens treinar para fazer o “i” e o “o”, os maiores têm cadernos de papel de celulose, baratos, sobre os quais escrevem com plumas metálicas que não se desgastam. Copiam linhas de letras e de sílabas, que memorizam dessa maneira, mas em escrita cursiva. Consequentemente, a escrita cursiva aparece nos manuais de leitura, ao lado das letras de imprensa. (MORTATTI, 2011, p. 64).

As dificuldades relatadas em relação ao material didático, memorização e de acesso a materiais para leitura nesse período forçaram a reflexão sobre um novo método de alfabetização que, por sua vez, não deixou totalmente de lado a metodologia da soletração, mas a incorporou, possibilitando algumas interações com a fonética e com as sílabas.

4.3.2 Métodos sintéticos e analíticos

Este item refere-se à indicação de dois métodos distintos, que ao longo dos movimentos de reformas educacionais acabaram por se unir e formar um único método que será descrito abaixo no item 4.3.3.

4.3.2.1 Métodos sintéticos

Os métodos sintéticos têm, em sua base, a ideologia de partir das partes para o todo, tendo em vista a aprendizagem de temas de dificuldade crescente. Na história dos métodos sintéticos, existe a correspondência fonográfica, que possibilita

ao aluno estabelecer uma relação entre o que se lê e o que realmente significa. Tais métodos privilegiam decoração mecânica de sinais gráficos. O método sintético compreende o método alfabético, já mencionado anteriormente, o método fônico, onde existe a valorização do fonema e o método silábico, que se utiliza da memorização mecânica de sílabas simples. Esse se serve, assim, para o aprendizado de algumas frases sem um significado definido, porém permite ao aluno o emprego das sílabas memorizadas.

[...] os métodos sintéticos encontram fundamentação teórica na concepção cartesiana clássica da educação, particularmente no segundo e terceiro preceito do “Método do discurso”, de Descartes, que recomenda dividir as dificuldades e partir do conhecimento dos elementos mais simples, mais fáceis, para os mais complexos. (ARAÚJO, 1996, p. 14).

Com os métodos sintéticos, surge uma reflexão sobre como se processa o aprendizado do aluno em relação à alfabetização. Com isso, o método sintético ganha espaço por meio da divisão dos conhecimentos e segmentação das complexidades, onde o aluno realiza a aprendizagem de assuntos de complexidade montante.

No Brasil, esse método foi muito utilizado, sobretudo nas aulas “régias” – que eram ministradas em ambientes onde não havia estrutura para alfabetizar. Mortatti (2001) indica que foi a partir das aulas régias que foram criadas as primeiras cartilhas, produzidas por professores. Cita:

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, sobretudo, por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de sílabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. (MORTATTI, 2011, p. 64).

Em 1880, teve início no Brasil o “método João de Deus” ou “método da palavração”, que se baseava na necessidade de alfabetizar a partir da palavra, e não através de sílabas soltas. E, após a construção desse significado, seriam trabalhados os valores fonéticos das letras.

Sobre a cartilha João de Deus, Oliveira (1998) traz uma importante contribuição, onde discorre:

Essas palavras exprimem o pensamento de João de Deus, no que diz respeito ao “Método antigo”, aquele usado nas escolas portuguesas até

então. Já esse novo método para o ensino da leitura proposto por ele, o que viria para substituir o "velho", foi pensado de uma forma, como aponta o próprio autor, para que toda criança aprenda a arte do ler e Não do gaguejar. Por isso esse sistema só admite palavras, diz João de Deus e não Sílabas soltas, geralmente incertas e ilegíveis. O poeta, ao apresentar o método, vale-se de um recurso inédito e original, que é a utilização de uma diversidade de cor na apresentação da palavra a ser ensinada. Trata-se de uma diferenciação de tonalidade (cinza e preto), para que o aprendiz sutilmente perceba que a Palavra é formada por partes. (OLIVEIRA, 1998, p. 51).

O “método João de Deus” durou no Brasil até aproximadamente 1890, quando se deu início a discussão sobre os métodos analíticos.

O fato de o “método João de Deus” partir da palavra e não somente de sílabas soltas, foi algo extremamente marcante para este período. Contudo, novos estudos apontavam a necessidade de o aluno partir do todo para as partes, conhecendo a utilização dos textos, frases, palavras e das sílabas.

4.3.2.2 Métodos analíticos

Os métodos analíticos buscam alfabetizar partindo do todo para as partes, realizando uma ruptura com os métodos anteriores – eliminando o princípio da “adivinhação de palavras”. Valorizando a compreensão e a percepção infantil, a leitura parte do global, onde é oportunizado ao aluno atividades de fixação para percepção das sílabas presentes em seu contexto, conduzindo-os ao pontual – do texto à frase, da frase à palavra e da palavra à sílaba.

Mortatti (2006, p. 7) explica que: “De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.” Ou seja, primeiro se apresenta a palavra para, posteriormente, as sílabas, mostrando ao aluno o significado da escrita.

Tal análise realizada tendo como princípio o todo, ou seja, o texto, acabava por dificultar a alfabetização de muitos alunos, abrindo espaço para a discussão de um novo método. No século XX, o número de alunos analfabetos e fora da escola obrigam a educação do país a tomar um novo rumo. Nesse momento, as ideias do educador e advogado, Antônio de Sampaio Dória, entram em cena, aumentando o número de vagas nas escolas, porém diminuindo a qualidade da educação. Tal fato colaborou para o início das discussões sobre a união dos métodos sintético/analítico.

4.3.3 Métodos sintéticos /analíticos

Com a “Reforma Sampaio Dória”, abriu-se espaço para novas propostas de ensino e, com isso, em 1920 iniciou-se uma nova discussão entre os professores defensores do método sintético e os do método analítico. Com o passar das décadas e com um afinamento da percepção houve a criação da proposta de um método misto unindo a análise à síntese, com a qual professores perceberam ganhos em relação à aprendizagem dos alunos.

No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. (MORTATTI, 2006, p. 8-9).

Mortatti mostra que décadas de impasse e discussão terminaram com a união de dois métodos, o que indica que a posição de conforto nem sempre é a melhor quando pensamos no aprendizado do aluno. A seguir será tratada a alfabetização no modelo construtivista.

4.4 “PSEUDOMÉTODO CONSTRUTIVISMO”

Neste tema, será discutida a teoria da Psicogênese da Língua Escrita e suas interpretações. O nome dado ao título se deve, principalmente, ao fato de muitos educadores terem considerado este grande estudo como um método onde, por meio de interpretações equivocadas, a alfabetização no país passou por momentos difíceis.

Com a chegada da década de 1980, existe um momento histórico de parada no que diz respeito ao desenvolvimento de métodos e dá-se início a um momento de reflexão sobre as teorias Construtivista de Jean Piaget, as Teorias Sociointeracionistas, de Lev Vygotsky e Henri Wallon. Dentro deste cenário, duas pesquisadoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolvem seus estudos sobre a

Psicogênese da Língua Escrita e, durante a década de 1980, esse estudo chega ao Brasil como o novo “método” para realização do processo de alfabetização.

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e “cuja aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. Múltiplos trabalhos de psicólogos e educadores têm orientado neste sentido. (FERREIRO, 2011, p. 43).

Tanto Ferreiro quanto Teberosky apresentam em seus estudos o processo de leitura e de escrita como um processo histórico pertinente a cada sujeito. Este carrega consigo uma bagagem repleta de interpretações de significações sobre o mundo no qual habita. Ou seja, negar essa experiência de mundo trazida pelo aluno é negar sua própria existência enquanto ser pensante e reflexivo.

A escrita não é produto escolar, mas sim um objetivo cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 2011, p. 44).

Ao desenvolverem esse estudo sobre a psicogênese da língua escrita, ambas autoras apresentaram uma reflexão que Piaget não havia conseguido demonstrar em seus estudos. Onde ficam evidentes as hipóteses apresentadas pela criança, que seguem uma ordem lógica e histórica iniciando no pré-silábico, indo para o silábico sem valor sonoro e, posteriormente, para o silábico com valor sonoro, para depois encontrar as hipóteses do silábico alfabético e, por último, o alfabético – onde a criança domina quase totalmente os mecanismos da leitura e da escrita.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Neste ponto, surgem alguns dos equívocos na interpretação da teoria, tais quais:

O exemplo por si só do professor como leitor favorece a leitura e a escrita: além do exemplo do professor como leitor, no desenvolvimento do gosto pela leitura é necessário oportunizar esse momento também aos alunos.

Os alunos aprendem a escrever apenas observando a escrita do professor: Como é possível alguém aprender algo se não for informado do significado e da função de tal procedimento? O ato de ler e escrever é permeado pelo significado que o indivíduo atribui à leitura e à escrita.

Os alunos aprendem sozinhos e não existe a necessidade de correção. O aluno deve descobrir sozinho seu erro: o ser humano se for abandonado em uma caverna, não consegue sequer ficar em posição ereta pela falta de alguém que lhe mostre como fazer. A interação e a troca de experiências são fundamentais para o aprendizado. Quanto aos erros, quando não são indicados, continuamos errando. Porém, é o erro que nos permite o acerto. Ou seja, o caminho da correção está no processo de reflexão sobre erro e na descoberta de soluções para o mesmo. Outra situação é o fato de o professor pedir para que o aluno escreva de seu jeito sem um objetivo definido, sem contextualização do ato de escrever, onde, em alguns momentos o aluno desenha letras, levando o professor a pensar que existe evolução de hipóteses de escrita quando, na verdade, o aluno não está associando a escrita com a palavra, fazendo com que o professor direcione atividades de uma hipótese que não condiz com a apresentada pelo aluno.

Todas essas situações fizeram com que uma teoria muito bem fundamentada não obtivesse o sucesso esperado, pois houve sérios equívocos de interpretação. Muitos professores foram obrigados a mudar o método ao qual estavam acostumados para uma teoria que não dominavam. Por fim, tendo em vista o grande fracasso na alfabetização registrado na última década, podemos apontar a falta de políticas voltadas à qualificação e a participação ativa dos profissionais da educação no processo de formação continuada como o grande responsável pelo fracasso escolar. Por conseguinte, o “método pseudoconstrutivista” (teoria construtivista) indicou as hipóteses de leitura de escrita, demonstrando aos educadores que existem etapas no processo de alfabetização e a necessidade de estímulos diferenciados para cada hipótese levantada pelo educando.

4.5 MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO

O método sociolinguístico surgiu da necessidade de orientação de professores e alunos, que, em muitos casos, encontravam-se equivocados em relação às teorias construtivistas.

Pesquisas recentes têm apontado o fracasso da alfabetização no Brasil e seus métodos vêm sendo questionados. Nesse sentido, este trabalho vem atender à demanda urgente de resultados de pesquisas com propostas práticas que visam contribuir com ideias e soluções capazes de alfabetizar com qualidade crianças da escola pública. Trata-se de uma proposta fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística que organiza o trabalho docente com o objetivo de alfabetizar letrando. Parte da realidade do aluno, desenvolvendo e valorizando a sua oralidade por meio do diálogo, trabalha conteúdos específicos da alfabetização e utiliza atividades adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Desenvolve, ainda, a leitura de textos significativos de diferentes gêneros, interpretação e produção textual. (MENDONÇA, 2010, p. 120).

O professor doutor em linguística, Olympio Corrêa de Mendonça, juntamente com a professora doutora Onaide Schwartz Mendonça, foram os responsáveis pelo estudo e criação do método sociolinguístico.

O presente método foi batizado de sociolinguístico por dois fatores fundamentais. Primeiramente, a necessidade social do diálogo e valorização da fala dos alunos, para a qual existe uma relação de reciprocidade e respeito no processo de interação professor/aluno. O segundo fator trata da questão linguística, pois trabalha conteúdos referentes à linguagem, tendo como base os estudos de Ferreiro e de Teberosky e unidos pelo método Paulo Freire utilizado para a alfabetização de jovens e adultos.

Os autores deste método dividirão em quatro etapas sendo elas: 1º codificação, 2º decodificação, 3º análise e síntese e 4º fixação da leitura e das atividades dos níveis. Todas essas etapas realizam associações entre a teoria do construtivismo e o método Paulo Freire.

Sobre o método sociolinguístico, vale citar uma reflexão de Freire (1996, p. 39): “[...] é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” Ou seja, não podemos condenar métodos ou exaltá-los, mas sim aprender com eles,

buscando o que há de melhor em cada um e, com isso, buscar caminhos para uma alfabetização efetiva.

O método sociolinguístico conseguiu unir vários métodos, a fim de beneficiar o próprio aluno, onde o aprendizado ocorre do todo para as partes e das partes para o todo, tendo como referência os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a realidade onde ele se faz presente.

Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade lingüística, e mais ainda, formam linguagem. Pois a linguagem é por sua essência a linguagem da conversação. Somente adquire sua realidade na realização do mútuo entendimento. É por isso que ela não é um simples meio de entendimento. (GADAMER, 1999, p.647-648).

Ao analisarmos a citação de Gadamer(1999) sobre a linguagem, é possível perceber que a existência da vida humana está atrelada à formação da linguagem. Por intermédio dela realizamos o mútuo entendimento, realizando das tarefas mais básicas até as mais avançadas. Portanto, dentro de um contexto de alfabetização, existe a clara necessidade da conversação e da compreensão do outro, do exercício da linguagem. O método sociolinguístico visa unir a questão social da escrita e da leitura com o fator primordial da vida, que é a linguagem.

5 ESCOLA COMO ESPAÇO E MEIO PARA ALFABETIZAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS

A alfabetização não é um simples processo de conhecer o alfabeto e as suas respectivas letras e, posteriormente, descobrir o significado das palavras. A alfabetização é um processo histórico e cultural, é um processo "mágico" de percorrer toda a história da humanidade em aproximadamente 6 anos, no qual usamos todos os mecanismos que os nossos antepassados utilizaram para realizar representações, como: garatujas, desenhos, símbolos, letras, até o momento em que utilizamos palavras.

Na leitura, estamos implicados desde o lugar em que nos encontramos como modo de ser e na medida em que a obra nos mostra algo que coloca em jogo nossas concepções prévias, a exemplo dos romances de formação. Melhor dizendo, com a experiência estética que envolve o lugar do acontecer, que somente tem sentido entre o ser e o não ser [...] ler constitui-se em uma experiência estética genuína, porque é muito mais que um saber ler e ver triviais, exige o nosso esforço, nossa participação [...] (LAGO, 2011, p. 103).

Lago (2011) indica o quanto é importante o processo da leitura e nos mostra que o ato de ler implica a participação do leitor, movendo-o, colocando em jogo suas concepções. O ato da leitura não é algo fácil, pois exige do leitor uma interação e uma compreensão que vão muito além do que as palavras significam.

A linguagem amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social. O aprimoramento e a aplicação das linguagens oral e escrita manifestam-se nas habilidades de falar e ouvir, ler e escrever. (SÁ; CAMPOS E SILVA, 2007, p. 21).

A linguagem favorece o relacionamento dos deficientes visuais, pois ela não repousa unicamente no campo da visão, sendo expressa por outros órgãos do sentido. Cada sujeito realiza a leitura a partir de suas experiências de mundo, de modo que o significado descrito nas palavras não é o mesmo a todos os sujeitos que leem. Segundo Lago (2011, p. 105), "Se a obra constitui a idealidade da escrita, o ler constitui, antes de tudo, a forma de ultrapassar a exterioridade do que está aí diante de nós, o dado, para tratar a experiência como articulação de sentido."

Sendo assim, o primeiro espaço onde a criança tem seu encontro com o mundo da leitura e da escrita sem dúvida é o interior de seu lar. Ocorre durante as relações que estabelece com sua família, durante a realização de atividades rotineiras ou, muitas vezes, quando não alfabetizada, o reconhecimento acontece pela representação do objeto, em suas cores, desenhos e organização de letras que, em um primeiro momento, não passam de simples desenhos. Ou seja, o processo de leitura e escrita está imerso no contexto cultural da criança.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Nesse sentido, a presença da família deve estimular e exercitar o ato da leitura para criança, apresentando o mundo e ensinando-a não somente a leitura do que as palavras significam, mas o significado que há por trás das letras. O que está escrito nas entrelinhas. Ou seja, interpretando situações. Não basta, portanto, somente ler um bom livro. Para isso, é preciso realmente saber no que aquele livro a tocou, quais foram as suas impressões diante dele. Assim, o gosto pela leitura será despertado e o processo de alfabetização, iniciado.

[...] podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler (CARVALHO, 2005, p. 9).

Neste momento, surge o papel da escola como uma instituição facilitadora deste processo ou, como em alguns casos, o único local onde essa criança é estimulada a vivenciar a experiência da leitura e da escrita.

Mas, tendo em vista essa realidade, a escola deve ser considerada o ambiente alfabetizador, de valorização dos conhecimentos prévios, onde será oportunizado o contato com a leitura. Não somente em sala de aula, mas também em propostas extrassala, para que o aluno possa compreender a função social da leitura e da escrita.

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a

oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve. (BRASIL, 1998, p. 140).

A escola não pode carregar o emblemático rótulo de máquina de moer carne, onde cada criança entra com suas características próprias e individuais e sai com as características de um sistema, todas iguais, tais quais produtos industrializados.

O ato de ser alfabetizado não deve se resumir em um mero processo mecânico: ler, escrever e interpretar informações. Significa viver e perceber-se enquanto ser humano, por intermédio do autoconhecimento e do conhecimento de mundo. Nesse sentido, Freire apresenta uma contribuição sobre o significado do processo de alfabetização, onde explica que alfabetizar:

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1979, p. 72).

Contudo, o processo de alfabetização abre as portas de um novo universo para aqueles que se deixam alfabetizar. Vivenciando a verdadeira alfabetização – a que transpõe a mera codificação de símbolos gráficos, que dá oportunidade para que os sujeitos possam ler e imaginar o que está além das palavras escritas, interpretando-as e situando essas informações em seu contexto histórico, compreendendo também, o momento histórico onde sua produção ocorreu – esta vivência deve ser oportunizada a toda criança que ingressa no mundo da palavra.

Porque esta verdadeira alfabetização permite ao ser humano o direito de escolha entre um mundo constantemente manipulado por falsas informações e um mundo de pessoas esclarecidas, que buscam o respeito aos seus direitos e deveres.

Procurou-se abordar até o presente momento uma visão geral do processo de alfabetização, tendo em vista que o processo de alfabetização dos deficientes visuais ocorre nos mesmos espaços que o dos ditos videntes, sendo o único ponto divergente, os materiais utilizados – os quais serão indicados a partir do item 5.2.

5.1 HISTÓRICO DO SISTEMA BRAILLE

A história do sistema Braille teve início com o nascimento de Louis Braille, em 04 de janeiro de 1809, em Coupvray, na França. Nesta pequena cidade, próxima de Paris, seu pai, Simon René, trabalhava na produção de arreios e selas onde, por volta dos três anos, seu filho Louis Braille, enquanto brincava com os instrumentos de trabalho de seu pai, feriu seu olho esquerdo com um aparato pontiagudo, que resultou em um processo de infecção, passando para o olho direito e deixando-o cego.

Seu pai, ao perceber a situação de perda irreversível da visão do seu filho e, com receio que seu filho não pudesse ter as mesmas oportunidades que os demais, realiza a matrícula de Louis Braille em uma escola da comunidade. Porém, nesse período, a alfabetização dos deficientes visuais era realizada através de letras em alto relevo, fazendo com que os livros fossem de difícil manuseio, em virtude de seu tamanho.

Graças à dedicação de Louis Braille e o incentivo da comunidade onde morava, aos 10 anos, conquistou uma bolsa para estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos em Paris. O presente instituto foi fundado por Valentin Hauyem, em 1784, onde, mediante suas pesquisas, desenvolveu livros com letras em alto relevo capazes de serem sentidas através do tato. O Instituto Real dos Jovens Cegos é considerado a primeira escola no mundo para o atendimento aos deficientes visuais.

Analisando a data de criação do Instituto Real e os tempos de hoje iremos perceber que se passaram pouco mais de dois séculos. Ou seja, a preocupação com o alfabetizar do deficiente visual é algo relativamente novo, demonstrando, portanto, que existe um longo caminho a ser percorrido.

No Séc. XIX proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma proposta educacional. Um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille. Assim, o processo de ensino-aprendizagem das pessoas cegas deslança, possibilitando-lhes maior participação social. (BRASIL, 2001, p. 27).

A situação que encontramos hoje, descrita no item anterior, somente foi possível graças à divulgação e a expansão do método braille pelo mundo.

5.2 INSTRUMENTOS DE FAVORECIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA DEFICIENTES VISUAIS

Um dos primeiros meios utilizados para alfabetizar alunos deficientes visuais foram as letras esculpidas em madeira. Depois, a escrita em relevo desenvolvida e aperfeiçoada por Valentin Haüy, como descrito anteriormente. Esses mecanismos não eram o suficiente, então, foi desenvolvido o sistema Braille. Mas, para que o sistema Braille pudesse realmente ser difundido, havia a necessidade de criar e aperfeiçoar alguns instrumentos, de modo a facilitar o processo de leitura e de escrita.

Os instrumentos para a leitura e escrita do deficiente visual vêm sendo aperfeiçoados ao longo do tempo. Na tentativa de diminuir as dificuldades encontradas no processo de leitura e escrita, a prancha, a reglete e o punção que conhecemos hoje foram desenvolvidos e aperfeiçoados por Louis Braille, enquanto este estudava o método Charles Barbier, tentando trazer para sua realidade a sonografia.

Seguem alguns instrumentos, acessórios e equipamentos que possibilitam ao deficiente visual sua leitura e escrita.

5.2.1 Reglete

A reglete consiste em uma régua metálica que possui uma dobradiça no meio (Imagens 1 e 2). Isto possibilita diferenciá-la em dois lados: um composto por uma grade e o outro por reentrâncias – num desses lados (grade) serão percebidos orifícios retangulares, que chamamos de cela. Em média, as regletes possuem 108 celas distribuídas em 4 linhas com 27 celas em cada linha. Cada cela corresponde a apenas um caractere. Dentro da cela existem seis pequenas saliências, que permitem ao deficiente visual identificar a posição do ponto, para que assim possa representar de maneira correta o símbolo que deseja. Mas a escrita em Braille não seria possível se a reglete não tivesse a reentrância, que se localiza no lado contrário da grade, em que fica distribuído para cada cela um conjunto composto por seis pontos côncavos que permitem, ao serem pressionados com o punção, a formação de um ponto em relevo, que pode ser percebido através do tato. Quanto ao punção (Imagem 3), trata-se do instrumento que os deficientes visuais utilizam

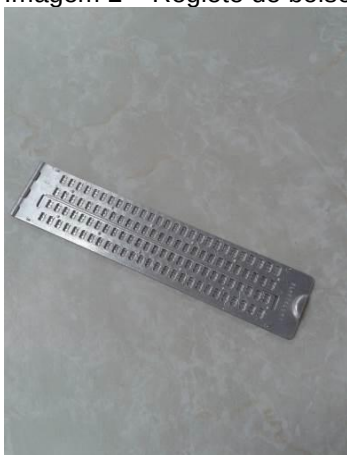
para pressionar a folha contra a reglete. Funcionando como uma caneta, o punção é composto por uma haste metálica com a ponta arredondada que permite ao pressionar a folha esta não venha a se rasgar. Quanto à utilização desse material, exige-se uma série de cuidados: primeiramente, deve-se abrir a reglete e encaixar no primeiro orifício contido na prancha; logo após, deve-se colocar a folha aproximando-a da dobradiça; feito isso, a reglete deve ser fechada e a folha pressionada contra dois pinos pontiagudos que servem para segurá-la; ao final da quarta linha o procedimento deve ser refeito, até que a escrita se conclua ou ocorra o término da folha. Nesse momento surge uma das dificuldades do deficiente visual: como corrigir um erro? Para que seja possível corrigir erros, existe a necessidade de retirar a folha da reglete e, com um objeto de ponta arredondada, pressionar contra o ponto incorreto, de modo a trazê-lo novamente para o plano da folha. Feita a correção, a folha deve novamente ser posicionada na reglete. Esse processo de correção torna a escrita lenta e desestimulante para os deficientes visuais.

Imagem 1 – Reglete



Fonte: Teodoro (2014).

Imagem 2 – Reglete de bolso



Fonte: Teodoro (2014).

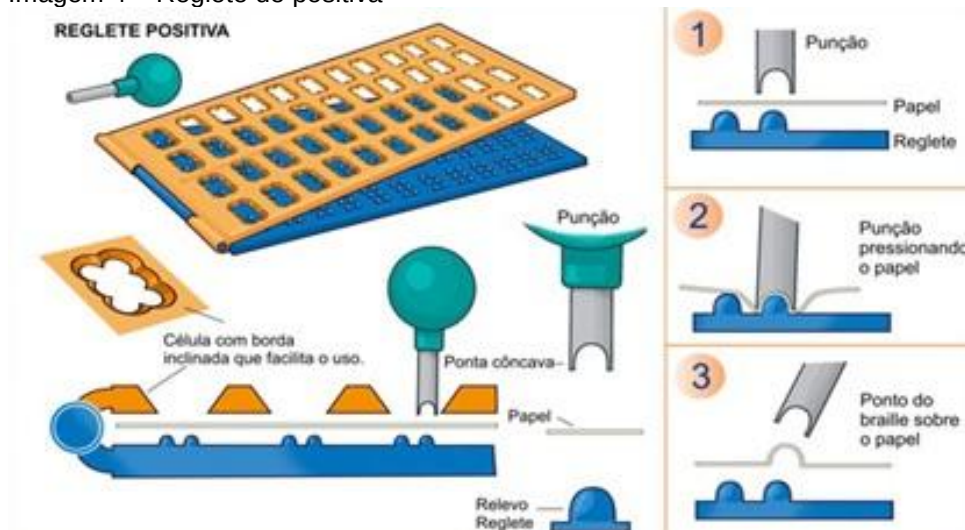
Imagem 3 – Punção



Fonte: Teodoro (2014).

A fim de resolver esse problema, recentemente a empresa Tece – Tecnologia e Ciência Educacional, fundada pela bióloga e doutora em educação, Aline Picolli Otalara, desenvolveu a reglete positiva (Imagem 4), onde os pontos, que eram projetados para baixo, forçando o deficiente visual escrever da esquerda para direita, sejam projetados para cima. Isso implica que o deficiente visual não mais precise compreender duas formas de escrita – uma utilizada para a leitura e outra para a escrita. Segundo a pesquisadora, a reglete positiva diminui em 60% o tempo de aprendizado do sistema de escrita e leitura Braille.

Imagem 4 – Reglete de positiva



Fonte: Tece (2014).

A reglete positiva possui basicamente as mesmas características da reglete convencional, com algumas exceções no lado oposto ao da grade. Os pontos estão

dispostos formando as celas, mas de maneira saliente e não côncava, como na convencional. Outra diferença está na punção, que possuía uma ponta metálica arredondada. Na reglete positiva o punção apresenta uma depressão que permite, ao ser pressionado contra a folha, que os pontos apresentem a saliência para o lado superior e não para o lado inferior, como na reglete convencional. Este fato permite ao deficiente visual escrever e ler utilizando o mesmo alfabeto. Ou seja, possibilita realizar a leitura do mesmo modo da escrita.

5.2.2 Máquina de escrever em braille

Outro mecanismo de escrita é a máquina de escrever em Braille (Imagem 5) que por meio de um processo mecânico permite ao deficiente visual realizar produções escritas. A grande maioria das máquinas de escrever em Braille são compostas por oito teclas, sendo uma de espaço, seis correspondentes aos pontos Braille e uma referente a retrocesso.

Imagem 5 – Máquina de escrever Braille



Fonte: Teodoro (2014).

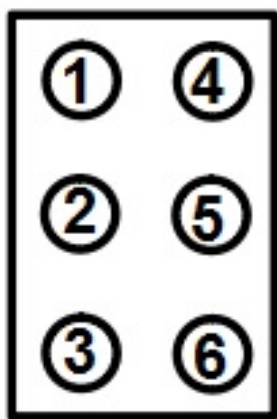
Por meio dessas oito teclas o deficiente visual consegue se expressar através da escrita, sem que haja a necessidade de estar escrevendo um ponto por vez, pois a máquina permite o acionamento de mais de um ponto por acionamento. Outra vantagem é que a escrita ocorre da direita para a esquerda, do modo que realizamos a leitura. Porém, algumas máquinas ainda exigem que o deficiente visual desempenhe um grande esforço físico ao pressionar as teclas. No sentido de

amenizar esse esforço foram criadas as máquinas de escrever Smart, de alta tecnologia, que oferecem retorno visual, de áudio e a cópia impressa. Outra possibilidade é as máquinas elétricas, que diminuem o esforço necessário ao realizar a digitação.

5.3 ALFABETO BRAILLE

O Código Braille é um sistema universal e natural de leitura e escrita onde os caracteres são formados por 6 pontos agrupados em duas colunas com 3 pontos cada, distribuídos em um retângulo (Imagem 6). Esses pontos agrupados são denominados cela braille. Cada cela representa um caractere apenas.

Imagem 6 – Cela Braille



Fonte: Teodoro (2014).

A primeira coluna da cela é formada pelos pontos 1, 2 e 3 e a segunda pelos pontos 4, 5 e 6, ordenados da parte superior para a inferior e da direita para a esquerda. Tais pontos permitem uma combinação de 63 símbolos diferentes, permitindo ao DV a escrita alfabética, a realização de cálculos matemáticos, a leitura de pautas musicais, a escrita de diversos caracteres utilizados em redes sociais, entre outros.

O Quadro 1 a seguir, mostra o alfabeto Braille e demais caracteres com seus respectivos pontos:

Quadro 1 – Alfabeto Braille

a ● ○ ○ ○ ○ ○ 1	b ● ○ ● ○ ○ ○ 12	c ● ● ○ ○ ○ ○ 14	d ● ● ○ ● ○ ○ 145	e ● ○ ○ ● ○ ○ 15	f ● ● ● ○ ○ ○ 124	g ● ● ● ● ○ ○ 1245	h ● ○ ● ● ○ ○ 125	i ○ ● ● ○ ○ ○ 24	j ○ ● ● ● ○ ○ 245		
k ● ○ ○ ○ ● ○ 13	l ● ○ ● ○ ● ○ 123	m ● ● ○ ○ ● ○ 134	n ● ● ○ ● ● ○ 1345	o ● ○ ○ ● ● ○ 135	p ● ● ● ○ ● ○ 1234	q ● ● ● ● ● ○ 12345	r ● ○ ● ● ● ○ 1235	s ○ ● ● ○ ● ○ 234	t ○ ● ● ● ● ○ 2345		
u ● ○ ○ ○ ● ● 136	v ● ○ ● ○ ● ● 1236	x ● ● ○ ○ ● ● 1346	y ● ● ○ ● ● ● 13456	z ● ○ ○ ● ● ● 1356	ç ● ● ● ○ ● ● 12346	é ● ● ● ● ● ● 123456	á ● ○ ● ● ● ● 12356	è ○ ● ● ○ ● ● 2346	ù ○ ● ● ● ● ● 23456		
â ● ○ ○ ○ ○ ● 16	ê ● ○ ● ○ ○ ● 126	î ● ● ○ ○ ○ ● 146	ô ● ● ○ ● ○ ● 1456	û ● ○ ○ ● ○ ● 156	ä ● ● ● ○ ○ ● 1246	ï ● ● ● ● ○ ● 12456	ü ● ○ ● ● ○ ● 1256	ö ○ ● ● ○ ○ ● 246	w/ö ○ ● ● ● ○ ● 2456		
, ○ ○ ● ○ ○ ○ 2	; ○ ○ ● ○ ● ○ 23	: ○ ○ ● ● ○ ○ 25	• ○ ○ ● ● ○ ● 256	? ○ ○ ● ○ ○ ● 26	! ○ ○ ● ● ● ○ 235	() ○ ○ ● ● ● ● 2356	“ ○ ○ ● ○ ● ● 236	* ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ● ● ○ ● ○ 35,35	” ○ ○ ○ ● ● ● 356		
í ○ ● ○ ○ ● ○ 34	ã ○ ● ○ ● ● ○ 345	ó ○ ● ○ ○ ● ● 346	Sinal de algarismo ○ ● ○ ● ● ● 3456	Apóstrofo ○ ○ ○ ○ ● ○ 3	Hífen ○ ○ ○ ○ ● ● 36						
Grão ○ ● ○ ● ○ ● 456	Sinal de maiúsculo ○ ● ○ ○ ○ ● 46	Reticência ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ● ○ ● ○ ● ○ 3,3,3			Travessão ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ● ● ● ● 36,36						
1 ○ ● ● ○ ○ ● ○ ○ ● ● ○ ○ 3456,1		2 ○ ○ ● ● ○ ○ ○ ● ● ○ ● ● ○ ○ ○ 3456,12		3 ○ ● ● ● ○ ● ○ ○ ○ ● ● ● ○ ○ 3456,14		4 ○ ○ ● ● ● ○ ○ ● ○ ● ● ● ○ ○ ○ 3456,145		5 ○ ○ ● ○ ○ ○ ○ ● ○ ● ● ● ○ ○ ○ 3456,15		\$ ○ ○ ● ● ○ ● 256	@ ○ ● ○ ● ○ ○ 45

Fonte: Senai (2015).

Se observarmos os pontos presentes em cada cela Braille, veremos que consiste em uma forma de representação gráfica da escrita, como qualquer outra. Porém, voltada ao DV, o grande entrave desta situação está na condição de escrita ao utilizar a reglete. Por exemplo, o aluno que realizar a escrita terá de escrever da esquerda para direita. Em outras palavras, o aluno terá de escrever utilizando-se do mesmo alfabeto, mas apresentando uma escrita espelhada, para que no momento em que termine sua produção possa virar a folha e realizar a leitura. Outro incômodo, também relacionado à reglete está relacionado à correção do erro, onde existe a necessidade de o aluno retirar a folha da prancheta para apagar o ponto realizado de maneira errada, o que, de certo modo, torna a produção escrita cansativa e demorada.

5.4 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL

O processo de alfabetização do deficiente visual ocorre da mesma forma que o dos ditos videntes, pois as estruturas cognitivas para aprendizagem são as mesmas, não havendo diferença. Porém, para o DV, a visualização do mundo, assim como a sua leitura, processa-se de outra forma. Para os últimos, existe a necessidade de uma série de estímulos para que o mesmo possa partilhar deste mesmo universo.

A leitura e a escrita em Braille é feita somente para a comunicação entre os deficientes visuais ou entre uma pequena parcela da população que conhece o código Braille; em muitos casos, nem os próprios familiares conhecem o código Braille. Assim, o contato do DV com o mundo da leitura e da escrita se torna tardio e, conseqüentemente, muitos alunos DV terão contato com o Braille somente quando ingressam na escola.

De maneira inversa a da criança vidente que incorpora, sistematicamente, hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo, a criança cega demora muito tempo a entrar no universo do “ler e escrever”. O Sistema Braille não faz parte do dia-a-dia, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela. (ALMEIDA, 1997, s/p).

Almeida (1997) nos indica a necessidade da realização de campanhas a fim de conscientizar e demonstrar à população, em especial, os pais e familiares de

crianças deficientes visuais, a importância da estimulação precoce e os problemas que a falta de tal estimulação podem acarretar. Nesse sentido, é muito importante que nos preocupemos com esse período onde o aluno DV está construindo sua relação com o mundo, reconhecendo seu espaço e desenvolvendo os mecanismos para desenvolver tal tarefa.

Sem sombra de dúvida, o período de alfabetização é aquele em que afloram os mais graves problemas verificados no correr do desenvolvimento mental da criança cega. Nessa fase, acionam-se esquemas interpretativos de fundamental importância; a ocorrência de falhas na construção das estruturas cognitivas durante as etapas evolutivas desse desenvolvimento trará ao alfabetizando graves dificuldades e irremediáveis fracassos. Sabe-se, todavia, que o processo de aprendizagem de uma criança portadora de deficiência visual requer procedimento e recursos especializados. Para que seu crescimento global se efetive, verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências, e inúmeras habilidades devem ser trabalhadas. (ALMEIDA, 1997, s/p).

Almeida (1997) deixa claro que o desenvolvimento da criança cega necessita de uma série de fatores e esquemas interpretativos, que devem ser estimulados e trabalhados não somente em sala de aula, mas em um contexto social, de modo a que este educando vivencie o maior número de experiências possíveis e, com isso, possa desenvolver suas habilidades.

Sendo assim, o processo de alfabetização somente é possível se houver estímulo e recursos especializados que o subsidiem, para que o educando não seja somente um mero decodificador de símbolos, mas possa interagir e compreender o significado presente por trás das palavras, possibilitando a leitura e a interpretação de maneira crítica e reflexiva, tendo a consciência da função social de tal exercício.

Como já mencionado anteriormente, a alfabetização do deficiente visual difere dos ditos videntes somente em alguns aspectos. Eles estão relacionados aos materiais utilizados para favorecer a construção do conhecimento e também à necessidade da referência de situações visuais. Verifiquem tais aspectos.

As crianças cegas operam com dois tipos de conceitos:

- 1) Aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências.
- 2) Aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Nesse caso, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não basearem-se em experiências diretas e concretas. Esse fenômeno é denominado verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 21).

Encontramos nessa citação uma importante observação sobre a construção do conhecimento do deficiente visual. Em um primeiro momento, identificar as experiências de mundo que este aluno possui. Em seguida, realizar a referência ao aluno da maneira mais próxima à realidade, a fim de evitar descontextualizações e afastamento do significado real.

Outra observação diz respeito à organização do espaço a ser utilizado pelo deficiente visual. O espaço deve proporcionar condições para que o DV realize suas atividades normalmente, criando uma “rotina”: portas sempre abertas ou fechadas, mobiliário deve ser estável, evitar a presença de pequenos objetos no chão, entre outros cuidados.

Em relação à inicialização do processo de alfabetização, ela ocorre, primeiramente, com o educando realizando o conhecimento do seu próprio corpo e do seu entorno, assim como os demais que fazem parte do seu cotidiano.

Passando este período de autorreconhecimento de si e do espaço, é apresentada à criança DV a cela braille ou, como denominado por alguns professores, a celinha braille (Imagem 7).

Imagem 7 – Celinha Braille



Fonte: Sá, Campos e Silva (2007, p. 21).

A imagem mostra a cela braille confeccionada em papelão e com a utilização de caixa de ovos, onde para a realização dos pontos braille os alunos irão utilizar bolinhas ou tampas de garrafas pet. Esta atividade favorece o reconhecimento das letras do alfabeto e estimula o tato do DV no reconhecimento de novas situações.

Após o conhecimento do código braille são apresentados ao aluno a reglete e o punção, onde, segundo relatos dos próprios alunos, tem-se um momento muito difícil, pois exige muita atenção, dedicação e paciência.

Com o conhecimento da escrita com o uso da reglete o aluno passa para a máquina de escrever em braille, onde a escrita se torna mais fácil e menos tortuosa.

Vencido estes desafios, os demais materiais didáticos presentes na alfabetização são os mesmos utilizados pelos alunos ditos videntes, com a única diferença de que, para os deficientes visuais, esses materiais virão transcritos em braille e, às vezes, com o dobro do tamanho do convencional.

6 A ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL: RELATOS, HISTÓRIAS E DESAFIOS

Durante uma das minhas primeiras visitas à ACADAV, pude notar alguns problemas a serem trazidos à pesquisa. Um deles consiste no modo de leitura de alguns alunos DV, onde a falta de visão não permite que façam uma leitura global da palavra, mas sim a leitura de letra a letra, contrariamente aos ditos videntes.

Outro problema também diz respeito aos desenhos contidos em livros que são “bonitos” e didáticos aos olhos de quem vê. Contudo, apresentam uma série de problemas. Por exemplo: durante uma atividade de leitura (Imagem 8), solicitei a um aluno, aqui denominado de Pedro (8 anos), que identificasse um desenho de um livro destinado a alunos DVs. Ele me disse: “Deixe eu ver. Uh é, isso aqui é uma pata e isso aqui é um pescoço. É um pato. Não, não. É um jacaré!” Ao ser esclarecido de que não era se tratava de um jacaré, ele correu os dedos pela folha e identificou a escrita da palavra lagartixa e, no mesmo momento, relatou: “Na verdade é uma lagartixa.”

Imagem 8 – Leitura de Imagem



Fonte: Teodoro (2014).

Neste momento, um dos responsáveis pela instituição realizou o seguinte comentário: “Essas imagens são bonitas aos olhos dos que veem.” De fato, indaguei-me sobre os desenhos em relevo e sua função social. Pude perceber que

tais desenhos cumprem muito bem seu papel para alunos que perderam a visão já com uma certa idade e tiveram a oportunidade de observá-las em sua vida como videntes. Já para os deficientes visuais que não tiveram tal oportunidade, o desenho em relevo busca traçar um paralelo entre o real e sua representação gráfica, e é nesse momento que se encontram as dificuldades. Para que tal paralelo ocorra, o educador ou mediador deve referenciar corretamente esse aluno, mostrando a ele detalhes presentes no desenho que condizem com o real, proporcionando a esse aluno situações de experiência e do vivenciar através da sinestesia.

A fim de complementar essa questão da interpretação de imagens e da diferença da deficiência visual adquirida e da congênita, apresentamos a citação de Bruno (2006, p. 13), onde diz: “As crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão suas necessidades de aprendizagem diferentes daquelas das demais crianças.”

Ou seja, se a criança perde sua visão após os cinco anos de idade, em teoria ela construiu em grande parte o seu referencial de imagens, sendo capaz de representá-lo mentalmente, enquanto o deficiente visual congênito terá que ter o contato através dos seus sentidos remanescentes.

A formação de conceitos é um processo cognitivo que envolve a capacidade de perceber, discriminar e observar semelhanças e diferenças, reconhecer o nome e a função. A capacidade de discriminar e reconhecer é que permite perceber o que se ouve, toca, experimenta. Quando a criança atribui significado, ela pode relacionar as pessoas, objetos e eventos ao já conhecido, pode então compreender e interpretar, abstrair propriedades e pode generalizar. (BRUNO, 2006, p. 48).

Essa formação de conceito é o que impulsiona o ser humano à descoberta de novos conhecimentos, e tais conceitos são construídos a partir das experiências que realizamos.

Durante a realização da pesquisa, observei um aluno cego, que havia perdido a visão aos sete anos de idade, e lhe perguntei por que escrevia à tinta, visto que, para ele, aquela leitura seria impossível. Para o qual ele me respondeu: “Cansa menos e os meus colegas podem me ajudar na leitura.”

O fato deste aluno ter sua visão preservada até os sete anos possibilitou a ele atribuir significado à escrita com tinta como um mecanismo de inclusão e de prática de uma atividade antes exercida.

O indivíduo que adquire a deficiência visual passa por um processo emocional bastante difícil diante da aceitação da sua nova condição visual e das dificuldades encontradas no seu cotidiano, relacionadas às relações interpessoais, às atividades escolares, de trabalho, de lazer e de automanutenção. (MASINI, 2007, p. 117).

Segundo Masini (2007), ao adquirir a deficiência visual, é como se a pessoa entrasse em um período de luto, necessitando do apoio dos amigos, familiares e de um suporte técnico especializado, para que o processo de transição e de adaptação ao novo contexto seja tranquilo.

[...] quando for ao campo [...] Provavelmente você ouvirá algum pássaro desconhecido ou o ruído de qualquer outro animal pouco frequente na sua rua. Pois procure imaginá-lo, apenas pelo som, e, se puder, desenhe-o. Por ser cego desde sempre, de fato não sei bem o que é ver. Mas posso afirmar sem receio: quem enxerga também não sabe direito o que é não ver. (SÁ, 2012, p. 49).

Embora o contexto da deficiência visual aponte para uma diferenciação entre a deficiência adquirida e a de nascença, é necessário reconhecer pontos comuns: a necessidade de favorecimento e desenvolvimento dos sentidos remanescentes e a estimulação física e mental do deficiente visual. Tais ações provavelmente poderão oportunizar a capacidade de perceber, discriminar e observar semelhanças e diferenças, reconhecer o nome e a função do que se busca conhecer e a realização das atividades diárias de maneira prazerosa e autônoma.

6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a realização da análise dos dados contidos nessa pesquisa, houve a necessidade de serem criadas 5 categorias de análise, sendo elas:

- a) *Categoria (I): Compreensão da família sobre a alfabetização do Deficiente Visual.* Nesta categoria, as informações foram coletadas mediante questionário dos pais participantes e organizadas de modo a evidenciar os desafios enfrentados por esses alunos. Tal exercício se deve à necessidade de escutarmos os pais e responsáveis por esses alunos, a fim de compreender como ocorre o processo de alfabetização e se tais dificuldades aparecem nos demais sujeitos da pesquisa;

- b) *Categoria (II): A escuta do processo de alfabetização, a voz dos alunos.* Para o processo de escuta dos alunos foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, além do acompanhamento e observação dos alunos em atividades do cotidiano escolar;
- c) *Categoria (III): Qualidade pedagógica de recursos adaptados para a alfabetização dos deficientes visuais.* Quanto à análise do material pedagógico, esta foi realizada com base em referências bibliográficas e com base no discurso de alunos e professores;
- d) *Categoria (IV): A visão dos professores sobre o processo de alfabetização.* Em relação aos professores o levantamento das informações ocorreu por meio da entrevista e do uso de questionários e com base nas observações da prática docente;
- e) *Categoria (V): Desafios do processo de alfabetização de educandos cegos.* Nesta categoria de análise foram apresentados dois educandos deficientes visuais cegos congênitos, sendo elencados os principais desafios do processo de alfabetização.

6.1.1 Compreensão da família sobre a alfabetização do deficiente visual

Para a realização desta análise foram escolhidas três mães que vivenciaram juntamente com seus filhos a alfabetização durante a primeira infância em um contexto de deficiência visual. Vivência que aconteceu em diferentes períodos, havendo um distanciamento de idade entre cada mãe de, no mínimo 20 anos (Fonte: o autor.). Tal distanciamento se deve à necessidade de observar se houve mudanças nestes períodos.

Durante a análise da amostragem, os dados obtidos com as mães foram descritos como M1, M2 e M3, visto que os mesmos foram coletados por meio do uso de questionário composto por seis questões, conforme Apêndice A, bem como as vivências apresentadas pelos autores destas informações.

Quadro 2 – Atores da Pesquisa, dados das mães

	Idade dos Pais	Escolaridade	Idade do Filho(a)
M1	83	Ensino Fundamental	41
M2	60	Ensino Fundamental	24
M3	33	Ensino Fundamental	09

Fonte: o autor.

A primeira questão tem como objetivo identificar o que, no juízo dessas mães, é considerado uma dificuldade para o deficiente visual.

Nesta questão, apenas M3 refere-se como sendo a maior dificuldade as questões voltadas às adaptações físicas, enquanto M1 e M2 voltam suas respostas à discriminação sofrida por seus filhos, sendo que M2 deixa claro a falta de professores habilitados e preparados para trabalhar com alunos DVs. Estas respostas evidenciam a preocupação dessas mães em garantir condições de igualdade para seus filhos, buscando superar as limitações físicas e sociais, vencendo o preconceito e mostrando aos seus filhos caminhos para a inclusão.

Já a questão dois busca retratar como aconteceu o processo de alfabetização desses alunos. M1 diz: “Não foi alfabetizado, pois morava no interior. Era muito difícil de passar ônibus, pois, na comunidade, as crianças iam e ficavam a semana na casa do parente perto da escola. E meu filho é cego, o que dificultou mais.”

Ao analisar o contexto dessa fala – há aproximadamente 34 anos atrás, no oeste de Santa Catarina – iremos observar o quão árdua era a tarefa de ir e se manter na escola. A comunidade rural, quase que em uma totalidade, dependia de meios de locomoção para ir a comunidades vizinhas onde havia escolas. Observando a fala desta mãe, nota-se sua vontade em manter seu filho na escola, mas, no julgamento da época, a cegueira se tratava de um fator de limitação crucial, tendo em vista a distância presente entre a casa e a escola, fato que se confirma com “E meu filho é cego, o que dificultou mais.” Em outras palavras, quem tomaria conta dele durante a semana de aula? Essa situação nos remete à história da inclusão dos deficientes visuais, onde ele ficavam dentro de suas casas, sem participar das atividades em sociedade.

Já M2 descreve que o processo de alfabetização “Deixou marcas negativas, pois o professor mesmo dizia que ela não ia aprender, mas era a falta de visão que dificultava seu entendimento.” Tal relato demonstra uma situação semelhante a que foi vivenciada pela M1, visto que seu filho teve acesso à escola, venceu as dificuldades de acesso, porém o espaço, que deveria ser de inclusão, constituiu-se excludente. Mostra que a dificuldade encontrada por seu filho não era culpa da falta de materiais pedagógicos apropriados, mas do processo de formação dos professores, preparados em sua maioria para trabalhar em meios homogêneos.

Neste caso, o mais fácil de responsabilizar pelo insucesso no processo de alfabetização seria o próprio aluno, tendo em vista a sua limitação.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12).

O processo cognitivo não ocorre apenas por um órgão do sentido. Ele é permeado por interações internas e externas ao próprio indivíduo, como foi descrito no capítulo “4.1 Breve abordagem sobre as teorias de aprendizagem”. Nesse sentido, não é possível consentir que a escola que temos hoje vivencie e multiplique os ranços do passado e deixe de valorizar a pluralidade presente no espaço escolar. Está presente através das experiências e sentimentos trazidos pelos alunos, o que torna o espaço escolar um ambiente rico de diversidade cultural, social e propício para formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos de suas ações.

Já M3 relata que a alfabetização teria sido normal, pois seu filho era baixa visão e não era cego ainda.

O processo de alfabetização do filho da M3 foi diferenciado dos demais pelo fato de seu filho ter perdido a visão aos 5 anos – quando ele já estava quase alfabetizado. Esta mãe, ao perceber a crescente necessidade de seu filho de aprender o braile, realizou um curso sobre o método em 2011 e, com isso, passou a interagir de um modo mais próximo a seu filho.

A questão três diz respeito às dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, sendo obtidas as seguintes respostas:

M1 – “Falta de comunicação (professor-aluno)”;

M2 – “Ela chorava muito e não queria frequentar a escola porque a professora falou dela e todos os colegas riram juntos (processo de *bullying*)”;

M3 – “As dificuldades foram quando ele começou ir à escola e não tinha professora capacitada para trabalhar com ele”.

Segundo os depoimentos, a maior dificuldade no processo de alfabetização desses alunos está em encontrar professores habilitados e na discriminação sofrida por eles no ambiente escolar. Nesse sentido, vale citar Mantoan (2003, p. 12), quando coloca que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (MANTOAN, 2003, p. 31).

O processo de interação e de formação do profissional da educação para atuar na educação inclusiva é, sem dúvidas, um grande desafio que ainda hoje não foi superado. As respostas presentes nos questionários nos levam a refletir sobre a citação de Mantoan (2003, p. 31), com os seguintes questionamentos: A escola está preparada para os desafios provocados por essa inovação? Será possível efetivar ações de inclusão nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores? Nossas escolas possuem currículos que contemplem a implementação de projetos inclusivos?

Não tenho como objetivo responder a tais perguntas, mas gostaria de demonstrar qual seria o desejo presente em cada uma dessas mães ao matricular seu filho na educação básica.

A quarta questão diz respeito a sugestões em relação ao processo de alfabetização. A sugestão dada pelas mães consiste em profissionais qualificados para alfabetizar deficientes visuais, materiais pedagógicos e apoio psicológico.

A quinta questão refere-se sobre como está ocorrendo o processo de alfabetização e os limites que estão sendo apresentados. Nessa questão, o que se interpreta nas respostas é que agora está sendo oportunizado um momento de alfabetização, uma vez que eles não tiveram acesso ao processo na idade certa.

A última questão trata da prática da leitura e escrita em casa, ou seja, da interação da família com o aluno. Nesta questão, 100% das respostas relatam não haver atividades de leitura e escrita em casa. Podemos atribuir tal fato às vivências desses pais em relação ao seu próprio processo de alfabetização e pelas dificuldades que eles encontraram durante seu processo de escolarização. Quanto à leitura e escrita em braille, existe um fator dificultador: o fato de o braille ser difundido principalmente entre deficientes visuais, o que faz com que em muitos casos a família venha a ter contato com braille através de seu filho, quando para os ditos videntes a família é que apresenta o alfabeto.

Neste momento, é necessário realizarmos alguns apontamentos importantes como:

- a) Todas as mães identificam problemas no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos, como a falta de material pedagógico, os preconceitos vividos por seus filhos e a falta de professores;
- b) Existem várias afirmativas presentes nas respostas que demonstram a necessidade de reestruturação na formação dos professores;
- c) Embora nenhuma mãe tenha descrito, é notável que todas concordam na importância da alfabetização nos anos iniciais.

Após realizar esses apontamentos voltados ao espaço escolar, onde foram identificadas várias dificuldades no processo de alfabetização, surge um fator agravante: a falta de atividades de leitura e escrita no ambiente familiar. Isso faz com que o aluno tenha um contato muito tardio com esse universo, visto que, em muitos casos, este irá ocorrer somente com o ingresso no ambiente escolar, diferindo do contato dos ditos videntes, que acontece muito antes.

Por fim, com esse questionário é possível visualizar a necessidade não somente de adequar as escolas às novas necessidades e promover políticas voltadas à qualificação de profissionais da educação, mas também de investir na publicação de materiais voltados principalmente à primeira infância. Os pais e familiares deverão poder adquirir tais materiais e inserir seus filhos DVs no universo da leitura e da escrita de maneira precoce, estimulando essa prática, possibilitando ao aluno DV a experiência da leitura e da escrita não somente no ambiente escolar, mas no ambiente familiar, onde eles estabelecem suas maiores interações.

6.1.2 A escuta do processo de alfabetização, a voz dos alunos

Esta categoria de análise é composta por momentos de entrevista e análise de questionários. Em um primeiro momento, será apresentado o registro de uma entrevista realizada com um aluno cego de 14 anos, matriculado no 8º ano do ensino fundamental e associado à ACADAV que, durante a entrevista, será denominado Marcos. Também serão apresentados registros de entrevista de um professor e aluno do ensino superior (licenciatura em informática) de 20 anos, cego, também associado à ACADAV, que será chamado de José. Durante a entrevista meu nome aparece como Tiago.

Tal entrevista foi conduzida em forma de debate, onde foi deixado claro a cada um dos entrevistados os objetivos da entrevista e a liberdade de responder ou não aos questionamentos realizados. A entrevista se inicia com meu relato sobre o surgimento da intenção de pesquisa e segue na busca de fatos relacionados ao processo de alfabetização do aluno DV que possam contribuir para o trabalho. Seguem trechos da entrevista:

Tiago: Eu comecei com a ideia desta pesquisa sobre deficiência visual no em 2007, com objetivo de identificar as dificuldades presentes no processo de alfabetização, quando fiz um curso de especialização na parte de educação especial e fiquei pensando, será que a alfabetização do deficiente visual é diferente do dito vidente? Agora pergunta para vocês, vocês acham que é diferente?

Marcos: Por mim é quase igual.

Tiago: Você não acha diferença Marcos?

Marcos: Por mim não é muita diferença não.

Tiago: E você acha que todo mundo aprende assim por sílabas, da mesma forma?

Marcos: Dependendo do jeito que o professor ensinar, depende do jeito.

Tiago: E você acha que tem jeito diferente?

Marcos: Não

Tiago: Então não depende do jeito?

Marcos: Porque tem certos modos de ensinamento, também as primeiras palavras que comecei a escrever era bala, bola, por aí.

Tiago: E você foi alfabetizado em classe comum, com outros alunos ou era só você?

Marcos: Não, foi em classe comum, aí quando comecei na ACADAV em 2008, já comecei com a celinha Braille.

Neste recorte da entrevista é possível identificar na fala de Marcos que para ele o processo de alfabetização é igual aos ditos videntes, sendo que a única diferença está nos mecanismos utilizados para ser alfabetizado, onde para o sujeito com deficiência visual esse processo será permeado pelos sentidos remanescentes e pelo uso do tato, enquanto o dito vidente irá utilizar principalmente a visão.

Tiago: Quando você erra é difícil apagar, né?

Marcos: Aí apaga e tem que escrever por cima e a gente não entende nada. Às vezes eu escrevia, e, ao invés de escrever virado para a direita eu escrevia virado pra esquerda, e assim vai.

José ao ser questionado sobre o domínio do braille de sua primeira professora, faz o seguinte apontamento:

José: Ela sabia, mas eu não queria aprender.

Tiago: E por que você não queria aprender?

José: Acho que era fase de criança, de querer ir na escola só pra brincar. Na verdade, eu ia lá no colégio, no Gonçalves Dias, queria mais jogar dominó e fazer retros ou dormir, do que aprender Braille. Eu fui aprender

mesmo, quando abriu o SAEDE em Monte Carlo, com a Célia, que ela mesmo me empurrou bastante, daí sim [...]

Tiago: E assim, sobre o processo de alfabetização, para o deficiente visual você acha que existe alguma coisa que poderia ser melhorado José?

José: O que teria que ter é mais capacitações para professores, porque hoje nós temos poucos professores aqui em Campos Novos. E até nos grandes centros, nós temos poucos videntes que sabem o braille. Então, às vezes, os pais colocam, até meio sem saber como, um cego no meio da sala de aula pública, e sem professor ou ela não sabe Braille, então eu acho que tem que melhorar. É o seguinte, a capacitação dos professores que já tem uma certa formação e tal, uma certa vontade de empurra o aluno mesmo, de ter um incentivo e coragem, e muita coragem para enfrentar o desafio. Eu hoje sou professor e vejo que não é tão fácil assim não.

José ao colocar-se como “não queria aprender” mostra a dimensão da dificuldade em alfabetizar uma criança em braille. O fato de ter que conhecer um código gráfico em relevo e utilizar de ferramentas como punção, reglete e uma prancheta para escrever torna a escrita um processo moroso e, em muitos casos, desmotivador para o aluno.

A criança cega muitas vezes chega à escola sem um “passado” de experiências como seus colegas que enxergam, não apresenta as rotinas da vida cotidiana de acordo com a sua idade, os seus conceitos básicos como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal são quase inexistentes e sua mobilidade difícil, o que poderá levar à baixa estima e dificultará o seu ajustamento à situação escolar, isto é, a sua inclusão de fato. (MACHADO, 2003, p. 25).

Machado (2003) levanta mais uma questão importante sobre o desinteresse nas atividades escolares, que consiste na falta de experiências e da própria vivência de mundo que em muitos casos é privado ao sujeito com deficiência visual pelo fato da falta da estimulação precoce.

José ao ser questionado sobre a principal dificuldade encontrada pelos deficientes visuais cita a questão de acessibilidade e preconceitos existentes no âmbito social, como segue:

José: Na verdade, a principal dificuldade pra um cego, com relação à falta de visão, seria a acessibilidade. Ainda falta muita acessibilidade. Nós temos, mas ainda falta; e também a capacitação. Também uma outra questão, voltando ao assunto do que precisa melhorar, é a questão do segundo professor, que falando dentro das quatro linhas, o cego tem total liberdade para se locomover, para ouvir e acompanhar o conteúdo, ele pode acompanhar muito bem, a professora pode ditar um texto, a professora que está presidindo a aula, o cego pode fazer tudo. E pelo fato do cego ter a facilidade de aprender, desde que não tenha nenhum problema mental ou físico, ou ser surdo, não precisa do segundo professor. O que precisaria é o cego frequentar uma associação, um SAEDE – (Serviço de Atendimento Educacional Especializado), para as professoras traduzir, transcrever os textos.

Machado (2003, p. 24), complementa a fala de José e indica caminhos a serem seguidos por professores, a fim de garantir uma educação de qualidade, como segue a citação:

A criança cega se relaciona com o ambiente por outros canais sensoriais, tendo uma imagem diferente das pessoas que enxergam ou daquelas que perderam a visão após a formação de conceitos visuais. O professor deve mediar essa leitura do ambiente em que ela está inserida para que possa compreendê-lo e não deve esquecer que é impossível imaginar o que seja uma imagem apenas auditiva, tátil ou olfativa de um objeto ou situação, por mais que se esforce.

Seguindo a entrevista, ao questionar Marcos sobre a utilização de livros didáticos, obtemos uma informação preciosa, que diz respeito ao atraso na entrega dos livros transcritos, que, conforme o aluno, acaba em muitos momentos chegando quando o ano letivo já iniciou, fazendo com que o educando tenha de mobilizar estratégias para não perder conteúdo.

Marcos: Às vezes ele é meio demorado pra chegar, por que eu já estou no quarto ou quinto capítulo, e os livros vieram agora essa semana.

Tiago: E como você fazia antes de chegarem os livros?

Marcos: Eu agora tenho os livros no meu computador, que são em DVD, passei tudo e daí fico estudando. E as perguntas à professora ia com o livro normal.

Ao questionar Marcos e José sobre o processo de alfabetização e sobre o estímulo da leitura no ambiente familiar, existe uma indicação de um processo de estímulo ao gosto pela leitura, embora seus familiares não conhecessem o braille.

Marcos: Eu comecei com cinco, seis. Por aí.

Tiago: Cinco, seis, mas desde pequenininho sua mãe lia para ti?

Marcos: Sim desde pequenininho, mas ela não lia em Braille, ela fez o curso não lembro se foi em 2010 ou em 2012.

Tiago: José começou com quantos anos a ler?

José: Cinco.

Tiago: Cinco. E vocês lembram qual foi a primeira coisa que vocês aprenderam a ler? Foi palavras fáceis, ou foi frases?

Marcos: Acho que foi as sílabas, palavras fáceis como bala, bola.

Tiago: E você José, também foi assim?

José: Sim, foi bala, bebe, baba. Meu primeiro livro foi um de Testemunha de Jeová. Eu sou católico, mas uma tia deu para o pai e ele me deu e foi nesse que eu aprendi a ler.

Tiago: E esse livro de Testemunha de Jeová era em braille?

José: Sim, era em Braille.

Tiago: E como eles conseguiram esse livro?

José: É que eles participam de muitos congressos, em São Paulo e tal, daí lá eles trouxeram.

Os familiares de ambos os entrevistados demonstram-se empenhados em buscar recursos para subsidiar as atividades de leitura e escrita e, com isso, seu desenvolvimento.

Alfabetizar é rasgar horizontes, abrir atalhos, apontar saídas, descobrir soluções, criar situações concretas e propor desafios. É fazer o educando trilhar o caminho do conhecimento formal, e levá-lo a apreender “o saber consciente”. Não se trata de uma mera linguagem metafórica, em cujo cerne repousam comparações de efeito literário: essas palavras guardam a justeza do exercício de uma verdade irrefutável. (ALMEIDA, 2013, s/p.)

Nesse sentido, podemos dizer que as famílias de José e Marcos indicaram a eles um caminho a ser trilhado, buscando soluções e construindo mecanismos para superação dos desafios.

Por fim, meu último questionamento diz respeito ao ato de ver, onde busco o ver não somente como o exercício da visão, mas como a experiência do espírito, do sensível presente em nós enquanto seres humanos. Sendo assim, surge a pergunta: Quem realmente enxerga é o deficiente visual ou o dito vidente? Vocês acham que tem muita diferença?

Tiago: Eu fiz essa pergunta por que em um dia em um aniversário que fui na Epagri, fiz duas tirolesas e uma falsa baiana, e uma das pessoas que passou foi o Marcos, e você lembra o que você falou aquele dia Marcos? Pra você foi uma sensação boa?

Marcos: Não lembro. Mas a sensação foi boa.

Tiago: E o Marcos dizia “olha eu estou num barco, e está ventando, está chacoalhando, olha a onda”, então o Marcos conseguia imaginar tudo isso, enquanto os ditos videntes ficavam com medo. E por isso que eu fiz essa pergunta para vocês, por que às vezes os videntes não conseguem enxergar essas possibilidades.

José: Também no Beto Carreiro, nos brinquedos como o elevador, as pessoas diziam “você não está com medo, ainda bem que você não vê, só de olha já da medo”, então o cego tem sensações que eles não têm.

Contudo, podemos afirmar que as experiências vividas pelos deficientes visuais são diferentes dos ditos videntes, uma vez que os instrumentos de percepção e de exploração do ambiente são diferenciados em ambos os casos.

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 312).

Merleau-Ponty (1994) indica que a formação da percepção (visão) ocorre por meio dos movimentos do corpo e redimensiona a compreensão do sujeito no

processo de conhecimento, ou seja, a partir de suas vivências e experiências o sujeito é capaz de ampliar sua visão sobre o seu mundo e vê-lo, não somente por meio de sua visão, mas sim por meio do seu corpo, como fica claro nas falas dos entrevistados, onde apresentam suas experiências e a sua forma de ver o mundo.

6.1.3 Análise das vozes do discurso

Após o término da entrevista, que foi muito além do que foi descrito no Apêndice V, pude constatar que os participantes consideraram este momento um diálogo, pois os entrevistados expuseram suas opiniões de maneira sincera e objetiva.

Ao tratar da análise da entrevista, é possível perceber durante as falas do aluno Marcos sinais do método de alfabetização vivenciados pelo aluno, que, no caso, seriam os métodos sintéticos/analíticos, onde o aluno realiza a memorização das sílabas. É curioso observar que em momento algum o aluno diz haver diferença no processo de alfabetização, fazendo referência somente à metodologia usada por cada educador ou “ensinamento” – expressão utilizada pelo aluno durante a entrevista.

Marcos relata ainda sobre as dificuldades presentes na utilização do punção e da reglete, de difícil utilização. Neste ponto, José corrobora, com a seguinte fala: “Por que até pegar uma reglete [...] uma punção, foi sofrido no começo [...] pra mim aprender a ler, foi difícil [...]” Em ambas as falas, os discursos se voltam para os instrumentos de alfabetização que são utilizados pelos deficientes visuais. José deixa claro que existe a necessidade de profissionais qualificados e dispostos a colaborar no processo de ensino-aprendizagem.

Ao questionar Marcos sobre as dificuldades, fez-se surpresa, pois poderia ter descarregado inúmeras dificuldades voltadas à deficiência visual. Porém, sua resposta foi “Agora você me pegou”. Ou seja, em outras palavras, a sua deficiência não o constituiu barreira, portanto não tem dificuldades voltadas à deficiência.

E, quando questionado sobre o que seria mais fácil, sua resposta “[...] é poder aprender.” Isso para mim, enquanto pesquisador, ressignificou minha pesquisa, saber que, para o Marcos, o ato de aprender surge como elo de igualdade, onde ele se coloca na obrigação de manter o mesmo ritmo dos demais, pois, segundo ele, se perder o conteúdo, poderá ficar atrasado.

A inclusão pode estar associada à ideia de comunidade de aprendizagem diferente, dentro da qual as pessoas atingem níveis mais altos de desenvolvimento juntas do que conseguiriam separadamente. A suposição básica que todas as crianças possuem necessidades especiais a serem satisfeitas, e não apenas aquelas cujas necessidades são bastante óbvias. Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim como a qualidade da relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio contínuo a todos os alunos. (PACHECO, 2007, p. 115).

Pacheco (2007) nos mostra a necessidade de mantermos relações em comunidade, cedendo apoio mútuo ao próximo, pois todos possuímos necessidades peculiares a nós mesmos e nesse ambiente de interação e relação que a inclusão é desenvolvida. O aluno deve sentir-se à vontade para desfrutar do mesmo conhecimento que os demais e sentir-se convidado a partilhar do mesmo “alimento”, sem ter de “alimentar-se somente pelas beiradas” (a palavra alimento é empregada no sentido de conhecimento).

Para o entrevistado, José afirma que a maior dificuldade está nas questões voltadas à acessibilidade, sobretudo locomoção, em transportes públicos e em espaços coletivos.

E um dos pontos importantes da fala de José é quando diz:

E pelo fato do cego ter a facilidade de aprender, desde que não tenha nenhum problema mental ou físico, ou ser surdo, não precisa do segundo professor. O que precisaria é o cego frequentar uma associação, um SAEDE – (Serviço de Atendimento Educacional Especializado), para as professoras traduzir, transcrever os textos.

Nesse sentido, tanto José quanto Marcos apontam para a dificuldade de terem seus materiais didáticos transcritos de acordo com seu ano escolar. Existem, inclusive, relatos de receberem esse material somente ao concluírem a etapa onde ele era solicitado, o que dificultaria o processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre o processo de alfabetização, ambos relatam que tiveram experiências de leitura no ambiente familiar, porém não de escrita.

Sem dúvidas, a tarefa familiar de encontrar motivação para estimular uma criança deficiente visual não é uma tarefa fácil, pois no ambiente familiar a grande maioria das produções textuais não é produzida em braile, cabendo aos DV somente a interação através da escuta.

A falta do exercício da escrita torna essa tarefa árdua e cansativa ao DV e, em muitos casos, desmotivadora e, como afirma Braslavsky (1993), “A motivação domina todo o processo de ensino e aprendizagem [...]”

Por fim, ao observar a fala dos entrevistados, é nítida a superação de qualquer limitação imposta pela falta de visão, de modo que, para eles, a falta de visão não é tratada como um empecilho para a realização das atividades diárias, mas sim um fator de aprendizado e de superação de limites.

6.1.4 Qualidade pedagógica de recursos adaptados para a alfabetização dos deficientes visuais

Ao tratar da qualidade pedagógica dos recursos utilizados para o processo de alfabetização do deficiente visual, devemos primeiramente escutar o que os educandos têm a falar sobre os recursos utilizados.

Vale-se citar a reglete, já abordada anteriormente, tal qual é vista pelos alunos. É possível perceber a dificuldade em utilizar tal instrumento, como relatam as falas a seguir, extraídas da entrevista:

Marcos: “Às vezes eu escrevia, e ao invés de escrever virado para a direita eu escrevia virado pra esquerda, e assim vai.”

José: “[...] Por que até pegar uma reglete, eu por experiência própria, pegar uma punção, foi sofrido no começo e tal, pra mim aprender a ler, foi difícil [...]”

É possível perceber em ambas as falas as dificuldades em relação ao uso da reglete. Ela é apontada por professores durante diálogos do cotidiano de sala de aula, onde indicam as dificuldades de correção no uso da reglete por parte dos educandos e apontam a preferência dos alunos para o uso da máquina de escrever em Braille.

Antes de prosseguir com o levantamento dos recursos utilizados, vale ressaltar que em relação à utilização da “celinha braille” (recurso didático utilizado para iniciar o aluno no método braille, constituído de seis celas, onde é possível, por meio da utilização de bolinhas, formar os caracteres em Braille), nenhum aluno ou professor fez apontamentos. Este recurso é utilizado desde a descoberta do sistema braille e vem se mostrando eficiente e, ao mesmo tempo, lúdico na alfabetização de alunos DV.

Outro recurso tecnológico, o *Braille'NSpeak* funciona como uma agenda eletrônica, que permite editar e processar textos, assim como utilizar como cronômetro, possui sintetizador de voz e acoplado a um computador ou impressora pode transferir os dados.

Quanto à utilização de computadores, podemos citar vários programas, como *BR Braille*, *Braille Creator*, *Braille Fácil*, *Dolphin*, *DOXVOX*, *Jaws*, *Openbook*, *PocketVoice*, *SlimwareWindow Bridge*, *Tecla Fácil*. Entre os programas citados, o mais utilizados é o *DOSVOX*, que consiste em um programa que faz a leitura da tela para o DV e permite que ele navegue e realize suas tarefas sem maiores dificuldades, graças aos recursos sonoros de leitura e de avisos disponibilizados por este programa. Abriu as portas para a inclusão digital e hoje existem no mercado diversos programas que possuem as mesmas ferramentas para celulares, smartphones, tablets, notebook, entre outros. Juntamente com esses avanços tecnológicos, surgiram as impressoras em braille, que permitem ao DV imprimir suas produções escritas. Segundo professores e alunos, cada Gered possui pelo menos uma impressora braille para atender os alunos DVs.

O conceito de inclusão digital está intimamente ligado ao de inclusão social. Nos dias atuais, o computador conectado à Internet é uma ferramenta de construção e do aprimoramento de conhecimento, permitindo o acesso à educação, ao trabalho, ao desenvolvimento pessoal e à melhor qualidade de vida. (FERREIRA, 2004, p. 58).

O acesso à informação por meio da internet permite não somente a ampliação do conhecimento, como o relacionamento por meio das redes sociais, diminuindo as distâncias e aproximando as pessoas. Porém ainda existem alguns desafios a serem vencidos, quando tratamos sobre o acesso às páginas da internet contendo gráficos, imagens, tabelas, entre outros portadores de textos que ainda não são possíveis de serem interpretados por meio dos leitores de tela.

Outra ferramenta disponibilizada é o livro falado, muito utilizado entre os deficientes visuais, principalmente adultos. O livro falado apresenta-se como uma ferramenta de apoio à difusão do conhecimento. O relato dos que utilizam essa ferramenta trata da questão de a leitura Braille ser cansativa e, por este motivo, existir uma demora na leitura de livros. Com o livro falado, contudo, é possível acompanhar a leitura ou simplesmente escutar e realizar pausas em momentos de

importância, possibilitando “ler” um número maior de livros em um curto período de tempo.

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiram novas possibilidades de acesso à informação e educação para as pessoas com deficiência visual. Dentre essas tecnologias, o livro falado tem se tornado um dos mais utilizados, pela rapidez de produção e pela facilidade de uso pelos leitores com deficiência visual, uma vez que independe de conhecimento prévio do Sistema Braille. (DEFENDI, 2011, p. 23).

Embora o livro falado não estimule o conhecimento do sistema braille, é possível que o educador o utilize como ferramenta de apoio juntamente com o livro impresso em Braille. Sobressai-se, contudo, a este último, pois os livros em Braille têm como principal ponto negativo o seu tamanho. Devido a ser em alto relevo, apresenta-se com o dobro do tamanho dos livros comuns, em muitos casos até maiores. Existem também os recursos de auxílio ópticos, que estão relacionados à ampliação de imagens e de objetos, indicados principalmente para baixa visão. Podemos destacar o uso de óculos, lupas e telescópios.

Os recursos não ópticos mais utilizados são controle da iluminação, aumento do contraste, ampliação das letras e acessórios (régua, pautas em relevo ou ampliadas e guias para leitura, entre outros).

De modo geral, os recursos aqui apresentados fazem parte de um contexto de alfabetização e letramento do cotidiano do DV, não sendo abordado neste texto questões de instrumentos de cálculo, orientação e mobilidade. Todavia, tendo em vista a caminhada descrita pela dissertação, julgo como sendo importante registrar o quadro abaixo, do caderno pedagógico de Simbologia Braille, do curso de Pedagogia a Distância da UDESC/UAB/CEAD, como forma de síntese dos esforços realizados na busca de uma educação de qualidade para os deficientes visuais.

Quadro 3 – Recursos de Tecnologia Assistiva/Ajuda técnica

Recursos de apoio para estudantes cegos no contexto escolar	I) Instrumento para leitura e escrita	Reglete e Punção
		Máquina de escrever em Braille
		Impressora Braille
		Braille N Speak
		Leitores de tela e recursos sonoros
	II) Instrumento de cálculo	Sorobã
		Calculadora sonora
	III) Ferramenta para desenhos e medições	-----
	IV) Informática acessível	-----

Recursos de apoio para estudantes com baixa visão no contexto escolar	V) Apoios para orientação e mobilidade	Bengala
		Cão guia
	I) Auxílios ópticos	Óculos
		Lupas
		Telescópios
	II) Auxílios não ópticos	Controle da iluminação
		Controle de reflexão
		Apoio para leitura
		Aumento de contraste
		Ampliação
		Acessórios
	III) Auxílios eletrônicos	-----

Fonte: adaptado de Bock e Silva (2013, p. 61).

6.1.5 A visão dos professores sobre o processo de alfabetização

Para realização da entrevista, foram selecionados quatro professores que atuam com alunos com deficiência visual (Quadro 4) sendo um dos professores cego de nascença, duas professoras formadas em pedagogia com complementação pedagógica em educação especial e uma quarta professora formada em educação especial.

Quadro 4 – Atores da Pesquisa, dados dos educadores

Nome	Idade	Tempo de Magistério	Formação Profissional
Prof.01	40 anos	10 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.
Prof.02	31 anos	09 anos	Graduação em Pedagogia, com complementação pedagógica em Educação Especial.
Prof.03	40 anos	19 anos	Graduação em Educação Especial, Especialização em Educação Especial.
Prof.04	20 anos	01 ano	Aluno do Curso de Licenciatura em Informática.

Fonte: o autor.

A primeira pergunta trata sobre a compreensão que os professores têm sobre o ato de alfabetizar. Com ela, foi possível identificar que as respostas de quase que uma totalidade dos professores convergem para a alfabetização como um processo contínuo que se processa ao longo da vida do aluno. A única resposta que difere nesse sentido é a do Prof. 4, que relata o processo de alfabetização como sendo “uma maneira de se comunicar e, para isto, usamos letras que são fundamentais para o processo.”

Neste momento, é necessário realizarmos uma reflexão: como já foi citado anteriormente, a entrevista ocorreu com a participação de quatro professores, sendo um deles deficiente visual – o Prof. 4. A resposta deste professor, baseada em sua vivência enquanto deficiente visual, demonstra o quão fragilizado está este processo. Em sua resposta, fica clara a forma mecânica na qual, em muitas vezes, o Braille é trabalhado – evidencia-se por este trecho: “[...] para isso, usamos letras [...]” Ou seja, o ato de alfabetizar somente ocorre através da compreensão das letras, o que propicia a oportunidade de explorar esse mundo letrado, o que, para o deficiente visual, ocorre somente quando o mesmo tem contato com Braille.

Já a segunda pergunta refere-se às teorias ou métodos que norteiam o trabalho docente. Todos os professores manifestaram-se sobre a necessidade de conhecer a realidade do aluno e o ambiente onde ele se faz presente. Somente o Prof. 1 citou utilizar as teorias e métodos de Vygotsky e Piaget. Embora os demais tenham apontado, fica claro que eles valorizam o contexto onde o aluno está inserido, os seus conhecimentos prévios e a sua fase de aprendizagem.

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente. (SILVA, 2009, p. 30).

A citação de Silva (2009) evidencia a necessidade de associarmos a teoria à prática, com o intuito de uma ação mais racional e adequada à realidade do aluno. Constrói-se com o educando, logo, conhecimentos relevantes e evita-se, assim, um ensino mecânico e repleto de vícios.

A questão três diz respeito ao processo de leitura e escrita do deficiente visual e às atividades que cada professor julga sendo as mais significativas. Nessa questão, o ponto comum é a estimulação precoce dos alunos, através do estímulo da leitura e do conhecimento do método Braille. No entanto, alguns pontos devem ser apresentados.

O Prof. 2 diz:

[...] Muito treino da escrita e respectiva leitura, para que ele possa se apropriar da forma mais natural possível. Reconhecer também a escrita em tinta de maneira concreta, onde possa estar manuseando as letras para então traçar em tinta.

Neste relato, fica evidente a necessidade do treino para reconhecimento e utilização do método braille. Outra colocação importante consiste em “escrever de tinta”. Tal termo é utilizado por alunos e professores para exemplificar a escrita convencional. O Prof. 2 indica a necessidade do aluno DV ter contato concreto com as letras em relevo, para que assim possam realizar o seu traçado convencional.

Já o Prof. 3 faz a seguinte referência:

Sempre procurei selecionar atividades e conteúdos que tenham significado para o aluno, que realmente façam a diferença, que haja um significado e principalmente adaptadas. Porque a maioria das atividades prontas são fora da realidade.

Ao dizer que a maioria das atividades prontas são fora da realidade, o Prof. 3 aponta a necessidade de o professor ser um mediador na construção do conhecimento e na elaboração de seu material didático. Isto porque é quase impossível imaginar que o material didático, que muitas vezes é produzido em nível nacional, irá contribuir de maneira significativa em cada sala de aula.

O material didático não deve ser considerado como verdade absoluta presente em sala de aula. Existe a necessidade do professor articular os materiais pedagógicos de forma a atender à realidade do aluno e, com isso, propiciar intervenções significativas que façam a diferença e que sejam adaptadas às necessidades educacionais de cada um.

O Prof. 4 aponta a necessidade da prática da leitura de acordo com a faixa etária como meio para o desenvolvimento do gosto pela leitura e a necessidade de permitir ao aluno que escrevam e falem sobre suas experiências.

A questão de número 4 refere-se às principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Ficou constatado por meio da análise das respostas as seguintes dificuldades: memorização do sistema Braille, diversos erros durante a escrita, dificuldade de leitura do sistema Braille, falta de recursos acessíveis e tecnologias voltadas à alfabetização do deficiente visual.

O Prof. 4 faz uma referência que, até o presente momento, nenhum outro professor participante da pesquisa havia feito ou citado: a necessidade da realização do treino tátil e motor dos membros superiores, a fim de possibilitar a esse aluno destreza ao manusear a punção, a reglete e demais equipamentos de escrita em Braille. Nas palavras do professor:

Escrever, pois o fato da maioria dos cegos não ter tantas habilidades desenvolvidas com as mãos antes do processo de alfabetização faz com que o cego tenha preguiça durante o processo. Uma das poucas sugestões seria uma atividade física para exercitar a força das mãos.

A fim de dar explicação à citação da Prof. 4 recorreremos à citação de Bruno e Mota (2001, p.156-157):

A coordenação entre os movimentos dos dedos das mãos e dos punhos é estimulada e guiada pela visão da mão, quando ela passa a entrar no campo visual do bebê, servindo de estímulo para a repetição da ação e dos movimentos.

Se o bebê não foi adequadamente estimulado por sensações táteis agradáveis (toque, calor, movimento de aproximação e fuga, texturas, rotação de punho e mãos), poderá chegar à pré-escola com mãos rígidas, com pouca flexão, sem movimentos de buscas intencionais e ativas.

Contrapondo os dois pontos de vista, prático-teórico, é possível notar que a dificuldade apontada pelo Prof. 4 seria, na verdade, a falta de estímulo adequado durante a primeira infância, refletindo como “preguiça e desinteresse”. O termo em destaque indicado, segundo o Prof. 4 ocorre pela falta de coordenação motora, o que ocasiona dificuldades durante o processo de alfabetização, pelo fato da dificuldade em manusear a reglete e o punção, gerando no deficiente visual “desinteresse”.

Neste momento, podemos observar dois pensamentos paralelos e singulares: o dos ditos videntes, que observam as inúmeras dificuldades de memorização do sistema Braille e das dificuldades de leitura e escrita; e a falta de material didático e recursos tecnológicos que favoreçam a alfabetização dos deficientes visuais. Do outro lado, temos a resposta de um professor DV, que aponta a necessidade do treino tátil, pois tal treino subsidia a aprendizagem do aluno e possibilita eliminar uma série de dificuldades que poderão surgir ao utilizar os equipamentos de escrita em Braille.

A quinta questão realizada refere-se aos pontos nos quais a alfabetização dos DVs podem se diferenciar dos ditos videntes.

O principal apontamento apresentado pelos professores trata da utilização dos pontos Braille e a necessidade de memorização do sistema de escrita Braille, uma vez que a escrita do DV é realizada através dele. Os professores relatam que as atividades dos alunos DV são as mesmas dos ditos videntes, com uma única diferença: os conteúdos são transcritos em Braille.

Enquanto pesquisador, percebo que a maior diferença esteja em compreender e se apropriar do sistema Braille. Na escrita convencional temos um alfabeto também composto de símbolos, cuja transcrição em determinada ordem permite formar uma palavra. Enquanto isso, o DV possui uma série de combinações através de pontos em relevo que o permite expressar as mesmas palavras dos ditos videntes; a única diferença seria a necessidade de se ter uma destreza maior com as mãos, bem como o desenvolvimento do tato afinado, a fim de possibilitar o reconhecimento dos pontos em relevo.

Durante este reconhecimento surgem as implicações. Caso o aluno faça a opção pela escrita utilizando a reglete e o punção, deverá escrever da esquerda para a direita, lembrando que, caso erre na escrita terá que retirar a folha da reglete para corrigir. Isso torna a escrita algo lento e, em alguns momentos, desmotivador, gerando o que foi comentado pelo Prof. 4 “preguiça”, pois o fato de corrigir a escrita em braille é algo árduo.

Outra opção de escrita, a máquina de escrever em braille possibilita ao aluno a escrita da esquerda para a direita, com a possibilidade de correção na própria máquina; sem a necessidade de retirada da folha. O grande problema na utilização da máquina é a necessidade do treino motor dos membros superiores, isto é, o desenvolvimento da força que o aluno deve empregar sobre as teclas para que haja a escrita correta dos caracteres.

Todos os professores participantes dessa pesquisa apontam ou indicam os erros de escrita como sendo um problema na alfabetização.

[...] O aluno vidente está desde bebê exposto à simbologia gráfica: ao desenho, às letras, aos rótulos, livros de história, cartazes, etc. A criança cega, geralmente, terá acesso à simbologia gráfica em relevo só quando estiver na fase de alfabetização. É de fundamental importância que a família seja estimulada para a aprendizagem do Sistema Braille, para que possa motivar a criança, acompanhá-la e orientá-la na construção da leitura e escrita. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 178).

Contudo, é importante que o exercício da leitura e da escrita seja praticado não somente no ambiente escolar, mas também no interior da família, motivando a criança a desenvolver o gosto pela leitura e escrita.

A sexta questão busca tratar sobre a formação continuada dos professores e se tal formação vem atendendo às necessidades presentes no cotidiano escolar.

Apenas o Prof. 2 relatou estar recebendo formação continuada de maneira adequada. Porém, relata que: “[...] eu acredito que a formação continuada depende da vontade e perseverança do professor na busca de mais e melhores conhecimentos, a fim de oferecer a nossos alunos a melhor formação.” Em outras palavras, o Prof. 2 afirma que não se pode apenas aguardar incentivos ou cursos oferecidos pelas instituições de ensino, é necessário agir por conta própria na busca de novas informações que possam nortear a construção do conhecimento juntamente com os alunos. Já os demais professores participantes alegam que deveria haver mais incentivos por parte dos órgãos públicos para a realização de cursos voltados à educação especial.

Isto sugere um caminho didático para a formação de professores: refletir primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras. Em geral, a formação de professores segue o caminho (currículo) inverso: apropriar-se da teoria e, em seguida, impô-la à prática. (BECKER, 1993, p. 332).

A informação prestada por Becker (1993) realiza uma profunda reflexão sobre a formação de professores que temos hoje. Primeiramente, construímos um repertório teórico, muito rico, e posteriormente encaramos a prática da sala de aula, sem conseguir realizar a devida conexão entre a teoria e a prática, ficando, então, fadados ao fracasso.

Quando o professor conhece a necessidade do seu aluno e caminho que se deve percorrer fica mais fácil a compreensão e a realização do levantamento teórico associado à prática.

A sétima questão trata das alegrias e angústias presentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deficientes visuais. Nesta questão, faz-se necessário relatar a resposta do Prof. 2, que diz:

Quando atuamos com amor e carinho encontramos pelo caminho muito mais alegrias do que angústias. No meu caso que amo atuar na Educação Especial vivi junto com meus alunos Deficientes visuais momentos inesquecíveis, onde fomos felizes a cada conquista durante à alfabetização e apropriação dos conhecimentos. Confesso que senti muita vontade de aprender cada vez mais para poder repassar a cada um conhecimentos para sua formação e superação dos limites, mostrando que eles podem ultrapassar qualquer obstáculo

Todos os professores participantes relatam apenas alegrias vividas nesse processo de alfabetização. E as poucas angústias presentes referem-se à acomodação de colegas de serviço e o medo de não conseguirem contribuir da maneira mais adequada possível a cada aluno.

6.1.6 Desafios do processo de alfabetização de educandos cegos

Neste momento, far-se-á a análise das observações realizadas com dois alunos deficientes visuais cegos congênitos, sendo um adulto e outro uma criança. Serão devidamente apresentados no decorrer do texto.

Em razão de a amostra da pesquisa ser focada em uma única instituição e na questão da deficiência visual, apenas dois alunos em fase de alfabetização foram encontrados. Denominar-se-ão Pedro e Sr. Joaquim para efeitos de análise da pesquisa. Por meio da análise destes dois alunos buscar-se-á evidenciar as dificuldades presentes no processo de alfabetização.

O Sr. Joaquim tem 40 anos e durante grande parte de sua de sua vida morou na zona rural de Campos Novos. Atualmente, reside na área urbana do município e o seu deslocamento até a ACADAV é realizado por meio do ônibus escolar. Pelo fato de Joaquim não ser alfabetizado optou-se por realizar a entrevista não com a preocupação de usar o questionário disponível no apêndice C, mas com o intuito de deixar o entrevistado livre para relatar a sua história.

Durante a entrevista sobre o seu processo de alfabetização, Joaquim relatou as dificuldades que vivenciou no sítio onde morava e os preconceitos que sofreu pelo fato de ser deficiente visual onde, devido ao processo de discriminação de seus colegas, acabou por abandonar a escola sem nunca a ter frequentado efetivamente. Passou, então, a ficar somente em casa, sem exercer praticamente nenhuma atividade associada à leitura ou escrita.

Segue um trecho da entrevista, que aborda a questão do abandono escolar.

Tiago: Não lembra. E o senhor acha importante aprender a ler e escrever?

Sr. Joaquim: Acho.

Tiago: Mas por que é importante?

Sr. Joaquim: Porque é bom?

Tiago: Mas é bom por quê?

Sr. Joaquim: Pra aprender, né?

Tiago: E quando a gente aprende, melhora alguma coisa na vida da gente?

Sr. Joaquim: Melhora, porque a gente aprende, daí a gente fica até feliz também.

Tiago: Então é importante aprender. E o que aconteceu que o senhor não frequentou a escola?

Sr. Joaquim: Porque eu nunca ia, mas os meus irmãos já iam.

Tiago: E por que o senhor não foi?

Sr. Joaquim: Porque eu já era cego. Eles achavam que não adiantava, de certo, né?

Tiago: E o senhor ficou triste por causa disso?

Sr. Joaquim: Eu ficava um pouquinho triste sim.

Tiago: E o senhor ficava triste e ficava em casa?

Sr. Joaquim: Sim, eu ficava em casa direto.

Tiago: E foi passando os anos e o senhor ficando em casa? E em casa, o que o senhor fazia?

Sr. Joaquim: Ficava caminhando em volta da casa.

O trecho da entrevista do Sr. Joaquim nos indica explicitamente o primeiro grande desafio que ainda temos: os preconceitos e medos presentes no interior da família.

Como primeiro contexto de relações sociais da criança, a família constitui seu primeiro espaço de socialização e representa uma relação complexa e de muita vivência emocional, promovendo o desenvolvimento [...]. Como um sistema aberto, a família propicia mudanças em seus membros e é por eles transformada, carecendo para isso de flexibilidade para as mudanças necessárias e para fazer frente aos desafios que lhe são impostos. O nascimento de um filho com deficiência representa um desses desafios, mobilizando a família dos pontos de vista emocional, social, econômico, dentre outros. (JULIA et al., 2011, p. 13).

A família, por constituir a referência à criança ao vivenciar uma situação de inclusão prepara-se para que a deficiência apresentada não seja motivo de privações e de abandono. Sobre a questão da privação, a resposta dada pelo Sr. Joaquim retrata este fato de maneira pontual ao dizer: “Porque eu já era cego. Eles achavam que não adiantava, de certo, né?”

Essa concepção ocorreu em um período em que o acesso à escola era algo muito difícil; as questões de inclusão eram pouco discutidas em nível de Brasil. Sendo assim, é possível compreender, de certa forma, a acomodação do Sr. Joaquim em ficar somente em sua residência. Porém, hoje, não é possível aceitar que famílias privem seus filhos do convívio social com medo dos riscos que o mundo pode apresentar ou com receio da discriminação por conta de sua deficiência.

A possível solução para os problemas apresentados no seio familiar seria campanhas de esclarecimento às famílias, informando os cuidados necessários em cada tipo de deficiência e, no caso da deficiência visual, a importância da

estimulação precoce e do apoio técnico especializado, a fim de evitar problemas no desenvolvimento desses alunos.

Quanto à estimulação precoce do aluno, considero como sendo um segundo desafio, que será abordado durante as observações realizadas com Pedro.

Já adulto, o Sr. Joaquim muda-se para a cidade de Campos Novos e conhece a ACADAV, onde inicia o seu processo de alfabetização.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor (FREIRE, 1987, p. 29).

No intuito de compreender um pouco mais a questão do abandono escolar vivido por Joaquim, recorre-se à obra de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido*, com a qual é possível compreender que o abandono escolar vivido nessa situação trata-se de mais uma questão de exclusão escolar, onde o sistema indicou ao Sr. Joaquim que aquele espaço não poderia ser desfrutado por sua pessoa, devendo ele procurar outra instituição. Ou seja, o Sr. Joaquim, na posição de oprimido, aceitou a opressão e acabou contribuindo com o regime opressor, sendo conivente com tal situação.

E aqui encontramos o terceiro desafio presente no processo de alfabetização a própria inclusão do aluno DV, e para tentar explicar esse processo dediquei meus estudos nos Capítulos 2 e 3 desta dissertação.

A escola inclusiva não faz distinção entre seres humanos, não seleciona ou diferencia, com base em julgamentos de valores como “perfeitos ou não perfeitos”, “normais ou anormais”. Ela oferece condições e oportunidades, livre de preconceitos, de conhecer, aprender, viver e ser. (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2011, p. 148).

O desafio da inclusão é algo que exige uma mudança de postura, um salto para a compreensão da necessidade do outro e, com isso, romper com o sistema de padronização, onde todos devem ser iguais ou “saírem iguais” ao final de um ano letivo.

A escola inclusiva, como muito bem expresso, por Strieder e Zimmermann (2011), é o espaço das oportunidades, do conhecer, do aprender, do viver, e do ser, livre de preconceitos. Ou seja, é um espaço que possibilita a formação do ser humano. Somente com a existência destas escolas e com famílias conscientes da missão de incluir é que talvez iremos vencer tal desafio.

Retornando à entrevista do Sr. Joaquim e às observações em suas atividades de leitura e escrita, ficou evidente que ele sofreu uma série de intercorrências, fruto das dificuldades de acesso à escola e da exclusão em razão da sua deficiência.

No processo de decodificar representações de sua situação existencial e de perceber sua percepção anterior dos mesmos fatos, os alfabetizados, gradualmente, às vezes hesitante e timidamente, começam a questionar a opinião que tinham da realidade e a vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma. (FREIRE, 1981, p. 43).

Porém, ao vir morar na zona urbana e ao encontrar apoio educacional especializado, Joaquim consegue superar o espírito opressor que havia feito com que abandonasse a escola durante sua infância e questiona-se sobre a importância da leitura e da escrita, ou seja, passa a refletir sobre a sua própria realidade.

Contudo, o processo de alfabetização do Sr. Joaquim é árduo, pois durante a sua infância não foi estimulado à utilização do método braille, muito menos ao gosto pela leitura. Durante suas atividades de leitura e escrita, é possível perceber que ele reconhece a função social da escrita, embora reconheça poucas letras do alfabeto. Isto impossibilita sua comunicação através da escrita, utilizando-se apenas da expressão física e oral para se comunicar.

Encontramos o quarto desafio que consiste na utilização do método braille e dos recursos didáticos necessários ao processo de leitura.

Em relação ao processo de escrita braille, como já foi descrito, exige do aluno o conhecimento de alguns símbolos, que serão impressos em uma folha deixando seu relevo. Tal escrita exige muita atenção e destreza com o punção e a reglete por parte do aluno, pois ele terá de realizar uma escrita espelhada.

Referente ao processo de leitura, a grande dificuldade está em adaptar o tato à leitura. Outro ponto que vale salientar é que a leitura dos ditos videntes ocorre de maneira global e instantânea, por exemplo, *EsCoLA*. Os ditos videntes, no simples fato de olhar a palavra já irão realizar a leitura, sem ter que observar letra por letra. Mas é claro no exercício da leitura e com a utilização das duas mãos é possível que o deficiente visual realize um entendimento global da palavra e, com isso, seu respectivo significado sem muitas dificuldades. Porém, esse método de leitura exige muito treino e é muito comum ouvirmos alunos deficientes visuais relatarem que estão cansados de ler, pelo fato de exigir um elevado nível de concentração.

Durante a entrevista do Sr. Joaquim, tive a oportunidade de conhecer outros alunos e uma das reclamações realizadas, por eles. Trata-se do material didático adaptado presente na escola regular, que muitas vezes chega ao aluno atrasado, dificultando o acompanhamento do conteúdo escolar. Segundo relatos dos professores, hoje não existe problema em relação ao acesso ao material didático, o que existe é mal planejamento, solicitações de materiais que ocorrem fora do prazo previsto para que o material chegue ao aluno em tempo hábil para realização de suas atividades.

Já o segundo aluno em fase de alfabetização dessa pesquisa trata-se de uma criança de 4 anos em fase de estimulação, que nasceu cego e para efeito de análise irei chamá-lo de Pedro.

Logo durante os primeiros dias de vida a família de Pedro percebeu que havia algo de anormal com sua visão, nesse momento, a família procurou orientação e ajuda especializada junto à ACADAV. A família passou por um período de aceitação que segundo relatos de professores foi muito difícil. E, com aproximadamente 6 meses, Pedro foi matriculado na ACADAV.

É muito difícil para os pais de uma criança cega a primeira separação. Eles geralmente adiam a ida do filho à escola, temendo que ele fique desprotegido e abandonado. São raros os que têm coragem de matricular o filho, nos primeiros anos de vida, em uma creche. (BRUNO, 2006, p. 18).

Embora o momento da separação da criança cega dos seus pais seja algo difícil e torturante, trata-se de um momento de construção de novos laços e da realização de novas descobertas por parte da criança. Não é muito difícil perceber durante o diálogo com profissionais e funcionários que trabalham com educandos deficientes visuais relatarem casos de pais que superprotegem seus filhos, por acreditarem que a qualquer momento algo de ruim possa acontecer ao seu filho, tal proteção acaba por impedir o desenvolvimento da criança, impossibilitando-a de realizar novas descobertas.

De tudo o que a criança aprende durante os anos pré-escolares, o que ela retém definitivamente são os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. E estes sentimentos são a base para o conceito que cada criança forma de si própria, do mundo, e do lugar que ocupa no mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezar-se; uma criança que é aceita tem probabilidade de desenvolver atitudes de autoaceitação. Os valores básicos podem ser aprendidos durante os primeiros anos. Tais valores entram em cada fase da experiência de vida e

incluem atitudes em relação ao êxito, competição, resolução de problemas, autoexpressão e muitas outras áreas, assim como as virtudes domésticas de honestidade, atividade, cooperação, obediência e outras, dependendo dos tipos de comportamento reforçados pelos pais. (LINDGREN, 1971, p. 86).

Segundo Lindgren (1971), a criança tem sua formação de acordo com os estímulos fornecidos pelo meio. Ou seja, se um pai rejeita seu filho por conta de alguma deficiência, essa criança poderá rejeitar-se, não aceitando suas limitações – diminuindo assim sua autoestima e seu desejo de aprender.

Durante as observações de Pedro, foi possível observar que ele ainda não tem sua fala desenvolvida e apresenta dificuldades em articular as palavras para expressar suas vontades ou desejos. Nesse momento, retomar-se-á a segunda dificuldade elencada, a estimulação precoce.

Algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. A falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 21).

A citação de Sá, Campos e Silva (2007) indica a importância da estimulação precoce, onde a criança cega, pelo fato de não ter a referência visual, acaba por se tornar passiva, desinteressada e desmotivada pelo fato de conhecer, por exemplo, seu próprio corpo.

Neste sentido, Vygotsky (1989, p. 20), traz que:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.

Ou seja, o aluno observado apresenta uma dificuldade que deve ser explorada e trabalhada, pois, segundo Vygotsky (1989), antes mesmo da criança controlar o próprio corpo, ela controla o ambiente por meio da fala, ou seja, através de sua linguagem. A criança deficiente visual necessita do contato e do estímulo constante para que seja capaz, através da utilização de diferentes instrumentos, desenvolver a sua fala e, com isso, produzir novas relações com o ambiente do qual faz parte.

A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 27).

Com base nos estudos de Vygotsky e Piaget sobre o desenvolvimento humano e tendo em vista as observações realizadas em campo e as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Benjamin Constant e a Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual – Laramara, é possível afirmar que o educando deficiente visual congênito irá apresentar algumas dificuldades durante o seu desenvolvimento sensoriomotor, como: controle da cabeça, noção de espaço, locomoção (engatinhar, arrastar-se e andar), comunicação (desenvolvimento da fala) e no desenvolvimento socioemocional.

Tais dificuldades ocorrem principalmente pela falta da referência visual de tais ações. A criança cega necessita ser constantemente estimulada e motivada a realizar as ações nas quais apresenta dificuldade, proporcionando a ela o contato com o mundo por intermédio de outros órgãos do sentido que não a visão.

Mara O. de Campos Siaulys, pesquisadora na área da deficiência visual e mãe de uma criança com cegueira congênita, traz uma importante contribuição sobre a sua percepção a nível da convivência e do desenvolvimento infantil.

Percebi que a convivência tem de ser muito alegre, cheia de otimismo e descontração e passei a acreditar na grande importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Comprovei como é imprescindível a interação e a participação da criança com deficiência visual na vida familiar, na escola, na comunidade e como isso é facilitado pelos brinquedos e brincadeiras (SIAULYS, 2005, p. 11).

No sentido de contribuir e evidenciar a importância da estimulação precoce e da presença do dito vidente auxiliando em um primeiro momento o deficiente visual vale apontar os estudos de Nunes e Lomônaco (2008), que trata sobre a necessidade do deficiente visual ser constantemente estimulado pelos ditos videntes a exercitarem seus sentidos remanescentes e por meio de tais estímulos os mesmos devem construir suas próprias concepções sobre o mundo que o rodeiam, criando assim suas próprias percepções.

A audição, por meio da linguagem, é um sentido fundamental para o cego, pois muito do que ele não vê pode ser entendido pela linguagem. Para tal,

ele precisa que pessoas videntes descrevam o que é visual. Entretanto, como os videntes estão menos acostumados a perceber o mundo pelos outros sentidos, isto exige do cego constantes "ajustes" daquilo que ele conhece por meio de suas percepções e daquilo que ele conhece pela fala dos que o rodeiam. (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 120).

É possível perceber o quanto a interação e a estimulação desses educandos é importante, não somente para a construção de mecanismos básicos que possibilitem a construção da leitura e da escrita, mas para garantir um desenvolvimento afetivo e harmônico, na vida familiar, na escola, na comunidade.

Em ambos os casos, para que seja proporcionada aos deficientes visuais a igualdade de condições, é necessário que haja desde a primeira infância um acompanhamento especializado, bem como a presença da família junto a esse educando, aceitando suas limitações e fornecendo meios para que ele possa superá-las.

Em relação à questão de especialistas na área de deficiência visual, considero como sendo o quinto desafio apresentado em nosso contexto de inclusão. A formação de professores capazes de atuar na alfabetização de deficientes visuais, com o intuito de romper com a mera codificação.

Hoje a educação possui um número reduzido de profissionais capacitados para atuar com a inclusão. Embora os meios de comunicação frequentemente divulguem campanhas informando que os professores estão preparados, essa realidade não é refletida em sala de aula. Tal situação poderá ser amenizada se houver um efetivo processo de formação continuada e de troca de saberes entre os educadores, além de uma busca incessante pelo conhecimento, a fim de promover a construção do mesmo.

7 CONCLUSÃO

Ao realizar esta dissertação, pude vivenciar um mundo o qual acreditava conhecer, e, com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber inúmeras lacunas no processo de alfabetização, que, de alguma forma, devemos refletir e buscar caminhos para superar tais dificuldades.

Ao observar o processo de alfabetização de alunos com deficiência visual na 8ª Gered em especial na ACADAV, ficou evidente que o processo de alfabetização dos educandos deficientes visuais necessita de uma reorganização que vai além do fato de existir um segundo professor e do apoio em salas do Saede. Ao evidenciar o termo *reorganização*, parto do princípio que já existem políticas voltadas à alfabetização, faltando estabelecer um paralelo entre o contexto do aluno e sua prática escolar, ou seja, o trabalho pedagógico deve iniciar-se no interior da instituição familiar.

Todos os pais, alunos e professores, presentes nesta pesquisa, evidenciam a importância do processo de alfabetização, mas falta unir o que já está intrínseco a essas três esferas (pais, alunos e professores), por meio do exercício da linguagem, da compreensão e da aproximação, para que os esforços por uma educação de qualidade sejam maximizados em torno do aluno.

Outro fato relevante refere-se às informações obtidas. Com a análise dos dados coletados e por meio do levantamento do referencial teórico, pude observar cinco grandes desafios presentes na alfabetização dos deficientes visuais. Sendo eles: 1º família, 2º estimulação precoce, 3º inclusão, 4º utilização do método braille e dos recursos didáticos necessários ao processo de leitura, 5º formação dos educadores.

O levantamento desses cinco desafios permitiu perceber a necessidade de esclarecimento e de um trabalho de apoio junto às famílias com alunos deficientes visuais, conscientizando os pais e familiares sobre a necessidade do estímulo precoce e os prejuízos que a falta de tal estimulação pode acarretar. Nesse sentido, fica evidente a importância da família em estabelecer um trabalho paralelo ao da escola.

O ambiente escolar não pode ser considerado o único espaço de alfabetização, é sim um espaço alfabetizador, mas tal processo deve ser iniciado muito antes do início das atividades escolares. Ou seja, o contato com o braille deve

ser iniciado antes do período escolar. Os relatos da maioria das famílias e as suas falas retratam um período conturbado de muitas dificuldades, onde elas, muitas vezes, buscaram ajuda ante os órgãos públicos e não tiveram tal auxílio, o que dificultou a permanência desses alunos na escola.

Quanto ao processo de inclusão, durante a análise das falas, constatei como sendo um desafio. Existe, ainda hoje, em nossas escolas, muita discriminação por conta do ser diferente, quando na verdade, a riqueza do ser humano se faz na diferença, na diversidade de pensamentos, de culturas e de crenças. É necessário compreendermos que o sujeito com deficiência visual está em déficit, ele não é o déficit.

O espaço escolar, ao não realizar o devido planejamento e prever a caminhada do educando com deficiência visual, coloca-o em uma situação de desigualdade, onde ele terá que mobilizar diferentes estratégias para acompanhar os conteúdos tratados em sala. Esse fator deve ser analisado, para que haja a disponibilidade do material didático transcrito ao aluno no momento de sua necessidade, impossibilitando atrasos por conta da falta de material ou de recurso didático.

A formação dos educadores preparados para realizar a alfabetização dos deficientes visuais também é um grande desafio. Existe uma pequena parcela de professores habilitados a atuar em tal área. Em sua maioria, os professores são contratados que procuram realizar o trabalho da melhor forma possível; em muitos casos, essa situação acaba por tornar-se a mola propulsora para a busca de especialização na área.

As dificuldades encontradas no processo de alfabetização do deficiente visual é algo que necessita de um olhar muito mais cuidadoso do que imaginamos, pois o grande problema consiste na falta de estímulo precoce durante a primeira infância. Período no qual o aluno não tem acesso ao sistema braille e, com isso, deixa de conhecer o universo da leitura e da escrita, tornando esse contato tardio. Ou seja, as atividades de alfabetização devem iniciar-se prematuramente, apresentando o sistema braille para todos os familiares, para que saibam interagir de maneira adequada, mostrando para o aluno a função social da escrita e favorecendo o processo de alfabetização.

Helen Keller dizia: “Os pontos Braille são sementes de luz levadas ao cérebro pelos dedos para germinação do saber.” Essa frase resume a importância do sistema braille como meio de comunicação do deficiente visual.

Também, vale ressaltar a importância da escola em realizar um trabalho paralelo à família, apoiando-a e subsidiando-a com informações de modo que haja a compreensão das dificuldades e limitações presentes no educando e, com isso, possam ajudá-lo, estimulando-o no que for necessário.

Acredito que as observações levantadas por esta pesquisa possam de alguma forma beneficiar as reflexões sobre o processo de alfabetização do deficiente visual, de modo que seja possível vislumbrar uma alfabetização social, onde todos aprenderemos a ler e escrever, não somente com os nossos órgãos do sentido, mas com a experiência com o outro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectivas Históricas da Alfabetização**. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução M. W. B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **A Condição Humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica: Adriano Correia. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro. Disponível em:
<<http://www.ibc.gov.br/index.php?itemid=394#more>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BELARMINO, J. **Associativismo e política**: a luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena. João Pessoa: Idéia, 1996.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.) **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BOCK, G. L. K; SILVA, S. C. **Simbologia braille**: caderno Pedagógico. Florianópolis: CEAD/UDESC/UAB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

_____. SEESP/MEC. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual vol. 1 fascículo I-II-III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CALADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **As condições de existência das pessoas com deficiência na história da humanidade**: as bases objetivas de sua exclusão social. 2003. 104f. Monografia (Graduação)—Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, A. M. M. A. Educação Infantil e a Prontidão para o Aprendizado do Sistema Braille. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS NOVOS (Município). **Dados do município de Campos Novos**. Disponível em: <<http://www.camposnovos.sc.gov.br/municipio/index/codMapaltem/6489#.VI2PaHu4L2>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

DEFENDI, Edson Luiz. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. Fundação DORINA NOWILL para cegos. 2011.

DEWEY, **Como Pensamos**. Tradução H.C. Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, José Rincon. Inclusão Digital. In: **O Futuro da Indústria de Software**. Brasília: IEL/NC, 2004. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2012/07/06/136/20121101201740686176a.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Mudança.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=59>. Acesso em: 05 abr. 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, C. S. A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. Santa Maria: **Revista “Educação Especial”**, n. 31, p. 25-36, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/7/19>> Acesso em: 23 de nov.2014.

GONÇALVES, J. C. S.; FERREIRA, H. M. Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille. **PERQUIRERE**, Patos de Minas: UNIPAM, n. 7, v. 1, p. 89-101, ago. 2010.

GONZÁLES, Eugenio (Org.). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBGE. **Censo da Educação Básica de Campos Novos**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=420360&search=santa-catarina|campos-novos|info%EDficos:-escolas-docentes-e-matr%EDculas-por-n%EDvelAce>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

JULIA S. N. F.; BUCHER-MALUSCHKE, E. N. S.; FUKUNDA.C. **A família no contexto da deficiência**: estrutura e dinâmica. Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes, 2011.

LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de

Hans-Georg Gadamer. 2011.121f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. v. 1.

MACHADO, Edileine Vieira. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, Elcie. F. S. **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

MATURANA, H. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 11 n. 33, set./dez. 2006. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

MENDONÇA, O. S. **A Eficiência do Método Sociolinguístico**: uma nova proposta de alfabetização. Caderno: Conteúdo e Didática da Alfabetização. UNESP/UNIVESP. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo, 1984. (Coleção Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MONTOYA, A. O. D. **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 119-138, jan./ jun. 2008

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, C. R. G. A. João de Deus. **A Cartilha maternal e o ensino da leitura em Portugal**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, 1998. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/asphe/article/download/30688/pdf>. Acesso em: 01set. 2014.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. USP, 1984.

SÁ, S. **Aos olhos de um cego**. São Paulo: SÁ, 2012.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda M. de; SILVA, Myriam B. Campolina. **Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Visual**. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. São Paulo: SESP/SEED/MEC, 2007.

SANTA CATARINA (Estado). **Constituição do Estado de Santa Catarina**, 1989.

SANTA CATARINA (Estado). **CEE**. Resolução 01/96. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina, de 15/02/1996.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação, Ciência Tecnologia**. Fundação Catarinense de Educação Especial. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. Política de educação especial no Estado de Santa Catarina. FCEE. São José, 2006.

SERVA, M.; JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 64-79, maio/jun. 1995.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Filosofia dos Corpos Misturados 1. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

SKINNER, B. F. **Tecnologia de ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rosel.G. Inclusão Escolar: Um desafio da igualdade na convivência com os diferentes. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2011.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11448/13216>>. Acesso em: 09 set. 2014.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1985.

TECE. **Novo instrumento reduz tempo de aprendizado de Braille**. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/17250>>. Acesso em: 01 set. 2014.

TEODORO, T. J. **Reglete de mesa**. 2014. Figura 1. Colorido.

TEODORO, T. J. **Punção**. 2014. Figura 2. Colorido.

TEODORO, T. J. **Reglete de bolso**. 2014. Figura 3. Colorido.

TEODORO, T. J. **Máquina de Escrever em Braille**. 2014. Figura 5. Colorido.

TEODORO, T. J. **Leitura de imagem**. 2014. Figura 6. Colorido.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: _____. **Obras completas**. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins, 1989.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, Coleção Educadores MEC. 2010.

ZANTEN, A. V. **Pesquisa qualitativa em educação**: pertinência, validade e generalização. Florianópolis: Perspectiva, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS

Este roteiro de entrevista objetiva coletar informações sobre a experiência vivenciadas enquanto pais ou responsáveis de alunos deficientes visuais (DV) em idade escolar. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, Campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Sua idade quando seu filho(a) nasceu:	Idade de seu filho(a):
---------------------------------------	------------------------

01.Em relação à falta de visão, o que você julga sendo a maior dificuldade?

02.Como foi o processo de alfabetização de seu filho?

03.Quais foram as dificuldades enfrentadas?

04.Quais os indicativos de sugestão que você daria quanto ao processo de alfabetização?

05. Em casa existe a prática de alguma atividade que estimule a leitura e a escrita? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Este questionário objetiva coletar informações sobre a experiência na prática docente, enquanto professoras alfabetizadoras. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Tempo de magistério:	Idade:
Escolaridade:	

01. Considerando sua experiência profissional, o que você entende como sendo o ato de alfabetizar?
02. Com relação à prática docente e a sua interação com os alunos, que teorias ou quais métodos norteiam seu trabalho pedagógico?
03. Com relação às atividades de leitura e escrita para com os alunos deficientes visuais (DV), que atividades você acredita serem mais significativas? Por quê?
04. Quais as principais dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos DV? Por quê?
05. No que você acredita que a alfabetização de alunos DV possa diferenciar da alfabetização dos ditos videntes?
06. Com relação à formação continuada, você acredita estar recebendo a formação necessária? Justifique a sua resposta?
07. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, quais são suas principais alegrias e angústias?

APÊNDICE C – ENTREVISTA PARA OS ALUNOS (ALFABETIZADOS E NÃO ALFABETIZADOS)

Este roteiro de entrevista objetiva coletar informações sobre a experiência dos alunos em atividades de sala de aula. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Escolaridade:	Idade:
---------------	--------

01. Com relação à falta de visão, o que você julga sendo uma dificuldade?
02. Com relação às atividades de leitura e escrita você acha fácil ou difícil?
03. Em relação ao método Braille e seus mecanismos de leitura e escrita o que você acreditar ser mais difícil e mais fácil de aprender e utilizar?
04. Em sua casa você utiliza o método Braille? Seus familiares dominam a escrita Braille?
05. Quais as principais dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos deficientes visuais (DV)? Por quê? (Pergunta realizada somente para alunos alfabetizados)
06. O que você julga sendo necessário melhorar no processo de alfabetização do deficiente visual? (Pergunta realizada somente para alunos alfabetizados)
07. No que você acredita que a alfabetização de alunos DV possa diferenciar da alfabetização dos ditos videntes? (Pergunta realizada somente para alunos alfabetizados)

Obs: As perguntas 5, 6 e 7 serão realizadas apenas com alunos alfabetizados, pela exigência de relatos sobre o processo de alfabetização.

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO 01

DECLARAÇÃO

Eu, Maria Solange Pinheiro (nome do responsável da Instituição Co-participante), portador da cédula de identidade nº 1750248, **declaro estar ciente** da pesquisa intitulada “A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo.”, de responsabilidade do(s) pesquisador(es): Tiago José Teodoro mestrando em Educação.

Em relação a pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados de arquivos, atas, fichas de matrícula ; entre outros, **será autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST.**

Declaro conhecer e cumprir com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV

Por ser verdade, firmo a presente.

Campos Novos, 01/09/14
(local/data)

Associação Camponovense de
Apoio aos Deficientes
Auditivos e Visuais - ACADAV
Maria Solange dos Santos Pinheiro
- Presidente
CPF: 769.740.659-49

Pinheiro
Assinatura do Responsável pela Instituição,
(com carimbo)

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO 02

DECLARAÇÃO

Eu, Maria Solange Pinheiro (nome do responsável da Instituição Co-participante), portador da cédula de identidade nº 1750248..., **declaro estar ciente** da pesquisa intitulada “A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo.”, de responsabilidade do(s) pesquisador(es): Tiago José Teodoro mestrando em Educação.

Em relação a pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados de arquivos, atas, fichas de matrícula ; entre outros, **será autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST.**

Declaro conhecer e cumprir com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV

Por ser verdade, firmo a presente.

Campos Novos, 01/01/14 (local/data)

Assinatura do Responsável pela Instituição,

(com o carimbo)
Associação Camponovense de
Apoio aos Deficientes
Auditivos e Visuais - ACADAV
Maria Solange dos Santos Pinheiro
Presidente
CPF: 169.140.658-49

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas dúvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo a alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, João B. Garipone fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Husi, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG:

Fone:

Data:

01/09/14

Luís José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Título da pesquisa: "A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo"

Pesquisador (a) Responsável: Tiago José Teodoro

Telefone(s) de contato: (47) 3347-0564

E-mail: tiago.teodoro@hotmail.com

Período total de duração da pesquisa: 25/09/2014 a 20/12/2014

1. Seu filho Jackson F. dos Santos está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa nesta instituição.

O propósito da pesquisa é identificar as dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos deficientes visuais, onde para realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

2. A participação nesta pesquisa envolverá, a observação de atividades escolares, entrevistas, aplicação de questionários e a observação diária.
3. Os riscos ou desconfortos previstos são: não existem riscos ou desconfortos previstos na participação de seu filho.
4. A participação de seu filho, não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social;
5. Os possíveis benefícios da pesquisa são os resultados da pesquisa irão possibilitar identificar possíveis caminhos para a construção de uma alfabetização de qualidade para alunos deficientes visuais.
6. Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas o nome ou identificação de seu filho não serão revelados;
7. Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) pela participação.
8. Quaisquer dúvidas que você tiver em relação à pesquisa ou à participação de seu filho, antes ou depois do consentimento, serão respondidas pelo pesquisador Tiago José Teodoro, mestrando em Educação - Unoesc, telefone (47)3347-0564 ou ainda pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc/Hust, telefone: (49) 3551-2012.
9. Assim, este termo está de acordo com a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996, para proteger os direitos dos seres humanos em pesquisas. Qualquer dúvida quanto aos direitos de seu filho como sujeito participante em pesquisas, ou se sentir que seu filho foi colocado em riscos não previstos, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecimentos;

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Assumo a participação de meu filho e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Assinatura do pai o responsável ou impressão dactiloscópica:

Assinatura:

Nome legível: JACKSON F. DOS SANTOS

Endereço:

RG: 5.843.731

Fone:

Data 01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu Ypocren F. dos Santos CPF 072.933.319-16, RG 5.843.731,
 depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos,
 riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do
 uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de
 Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente
 termo, o pesquisador Tiago José Teodoro, mestrando em Educação - Unoesc
 com o projeto de pesquisa intitulado "A escola e a alfabetização do deficiente
 visual: os desafios deste processo" a realizar as fotos que se façam
 necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a
 nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos)
 e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e
 transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados,
 obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 196/96 e nas leis
 que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e
 do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei
 N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999,
 alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

C. Neves, 01 de 09 de 2014

Tiago José Teodoro
 Pesquisador responsável pelo projeto

Paulo dos Santos
 Sujeito da Pesquisa

Paulo dos Santos X
 Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados. será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, Nayza de F. P. dos Santos, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hus, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG:

Fone:

Data

01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(ais).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu,, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hus, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura:

Nome legível: *Blandete Ozório*

Endereço:

RG: *3.158.996*

Fone:

Data *02/09/2014*

Impressão
dactiloscópica

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data *03/09/2014*

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, Marisa Almeida Coelho, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hus, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura: Marisa Almeida Coelho

Nome legível:

Endereço: São Paulo

RG:

Fone: 3544 0971

Data 01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 05

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo]

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu,fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hus, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG:

Fone:

Data:

02/09/2014

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data

01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 06

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE

Eu, Cristina de F. de Lima, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação, Unoesp, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesp e HUST, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica. X

Assinatura:

Nome legível: CRISTINA DE F DE LIMA

Endereço: SÃO SIMÃO

RG: 5 381.831-8

Fone:

Data: 01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE N – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 07

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Título da pesquisa: "A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo"

Pesquisador (a) Responsável: Tiago José Teodoro

Telefone(s) de contato: (47) 3347-0564

E-mail: tiago.teodoro@hotmail.com

Período total de duração da pesquisa: 25/09/2014 a 20/12/2014

1. Seu filho João Arthur Becker está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa nesta instituição.

O propósito da pesquisa é identificar as dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos deficientes visuais, onde para realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

2. A participação nesta pesquisa envolverá, a observação de atividades escolares, entrevistas, aplicação de questionários e a observação diária.
3. Os riscos ou desconfortos previstos são: não existem riscos ou desconfortos previstos na participação de seu filho.
4. A participação de seu filho, não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social;
5. Os possíveis benefícios da pesquisa são os resultados da pesquisa irão possibilitar identificar possíveis caminhos para a construção de uma alfabetização de qualidade para alunos deficientes visuais.
6. Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas o nome ou identificação de seu filho não serão revelados;
7. Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) pela participação.
8. Quaisquer dúvidas que você tiver em relação à pesquisa ou à participação de seu filho, antes ou depois do consentimento, serão respondidas pelo pesquisador Tiago José Teodoro, mestrando em Educação - Unoesc, telefone (47)3347-0564 ou ainda pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc/Hust, telefone: (49) 3551-2012.
9. Assim, este termo está de acordo com a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996, para proteger os direitos dos seres humanos em pesquisas. Qualquer dúvida quanto aos direitos de seu filho como sujeito participante em pesquisas, ou se sentir que seu filho foi colocado em riscos não previstos, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecimentos;

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Assumo a participação de meu filho e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Assinatura do pai o responsável ou impressão dactiloscópica. *assinatura: João Arthur Becker*

Assinatura:

Nome legível: João Arthur Becker

Endereço:

RG: 6.679.166

Fone:

Data: 01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: 01/09/2014

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 08

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Título da pesquisa: "A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo"
 Pesquisador (a) Responsável: Tiago José Teodoro
 Telefone(s) de contato: (47) 3347-0564
 E-mail: tiago.teodoro@hotmail.com
 Período total de duração da pesquisa: 25/09/2014 a 20/12/2014

1. Seu filho Jackson F. dos Santos está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa nesta instituição.

O propósito da pesquisa é identificar as dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos deficientes visuais, onde para realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

2. A participação nesta pesquisa envolverá, a observação de atividades escolares, entrevistas, aplicação de questionários e a observação diária.
3. Os riscos ou desconfortos previstos são: não existem riscos ou desconfortos previstos na participação de seu filho.
4. A participação de seu filho, não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social;
5. Os possíveis benefícios da pesquisa são os resultados da pesquisa irão possibilitar identificar possíveis caminhos para a construção de uma alfabetização de qualidade para alunos deficientes visuais.
6. Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas o nome ou identificação de seu filho não serão revelados;
7. Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) pela participação.
8. Quaisquer dúvidas que você tiver em relação à pesquisa ou à participação de seu filho, antes ou depois do consentimento, serão respondidas pelo pesquisador Tiago José Teodoro, mestrando em Educação - Unesc, telefone (47)3347-0564 ou ainda pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unesc/Hust, telefone: (49) 3551-2012.
9. Assim, este termo está de acordo com a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996, para proteger os direitos dos seres humanos em pesquisas. Qualquer dúvida quanto aos direitos de seu filho como sujeito participante em pesquisas, ou se sentir que seu filho foi colocado em riscos não previstos, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecimentos;

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Assumo a participação de meu filho e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Assinatura do pai o responsável ou impressão dactiloscópica: Paulo do S. Ferreira

Assinatura:

Nome legível: JACKSON F. DOS SANTOS

Endereço:

RG: 5.843.731

Fone:

Data: 01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE P – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 09

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo]

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, Murilo Almeida Coelho, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hus, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura: Murilo
 Nome legível:
 Endereço: São Paulo
 RG:
 Fone: 3544 0971
 Data: 01/09/14

Impressão
dactiloscópica

Tiago José Teodoro
 Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável
 Data: 01/09/14

APÊNDICE Q – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 10

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(es).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, ORACINES PEREIRA DOS SANTOS, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unesc e Hus, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura:

Nome legível: ORACINES P. DOS SANTOS

Endereço:

RG: 1.075.007

Fone:

Data: 01/09/14

Tiago José Teodoro

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: 02/09/14

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE R – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 11

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo à alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, LUCIANA APARECIDA PIZATTO DA CRUZ, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unesco, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unesco e HUST, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura: [assinatura]
 Nome legível: LUCIANA APARECIDA PIZATTO DA CRUZ
 Endereço: RUA ANILDO BLEICHEWL Nº 599
 RG: 4.555.100
 Fone: (49) 8806-6005
 Data: 06 / 10 / 2014

[assinatura]
 Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável
 Data: 01/09/2014

Impressão
 dactiloscópica

APÊNDICE S – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 12

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A inclusão escolar é um dos temas mais abordados no cotidiano escolar, porém é um tema que trás muitas duvidas e medos aos educadores, principalmente no que diz ao processo de ensino e aprendizagem, um dos fatos que se observa é a falta de dialogo entre os educadores, a partilha de experiências, registro dos relatos de sucesso e fracasso são esses relatos que permitem afastar e desmistificar os medos acerca da inclusão escolar. E com isso a escola possa a ter subsídios para ajustar o seu fazer pedagógico adequado às necessidades dos alunos. O objetivo deste projeto é investigar como está ocorrendo a alfabetização dos deficientes visuais em meio aos desafios deste processo. Para a realização da pesquisa será utilizado predominantemente uma abordagem qualitativa, através da pesquisa participativa com levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A amostra utilizada para a pesquisa serão alunos da Associação Camponovense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Visuais –ACADAV, que será composta basicamente por 3 professores, 4 pais, 04 alunos alfabetizados e 3 em fase de alfabetização/estimulação.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo só vem a gerar benefícios pois irá permitir o levantamento de pontos positivos e negativos com relação ao processo de alfabetização dos deficientes visuais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: O acompanhamento da pesquisa será semanal, quanto a divulgação dos resultados, será realizada ao termino dos estudos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO SUJEITO PARTICIPANTE:

Eu, Thera Ottonelli Durli, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Tiago José Teodoro, Mestrando em Educação - Unoesc, residente e domiciliado a rua: Ângelo Domingos Teodoro, 139, município de Penha/SC, telefone (47) 3347-0564 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e HUST, Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flôr da Serra, 89600-000- Joaçaba - SC, Fone: 49-3551-2012. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura: Thera Ottonelli Durli

Nome legível: Thera Ottonelli Durli

Endereço: Faz. Regêis - nº 80 - Centro - Campos Novos

RG: 3.150.526

Fone: 3541-1535

Data 02/10/2014

Tiago José Teodoro
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data 02/09/2014

Impressão
dactiloscópica

APÊNDICE T – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Este questionário objetiva coletar informações sobre a experiência na prática docente, enquanto professoras alfabetizadoras. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Tempo de magistério: 10 anos	Idade: 40
Escolaridade: Graduação e Pós Graduação em Educação E.	

01. Considerando sua experiência profissional, o que você entende como sendo o ato de alfabetizar?

O ato de alfabetizar é um processo de construção do conhecimento, desenvolvimento do pensamento, linguagem, escrita e leitura.

03. Com relação à prática docente e a sua interação com os alunos, que teorias ou quais métodos norteiam seu trabalho pedagógico?

São baseadas nas teorias e métodos de Vygotsky e Piaget.

04. Com relação às atividades de leitura e escrita para com os alunos deficientes visuais (DV), que atividades você acredita serem mais significativas? Por quê?

Para crianças cegas seria mais significativas sempre o Braille e atividades concretas.
Para crianças com baixa visão letras ampliadas.

06. No que você acredita que a alfabetização de alunos DV possa diferenciar da alfabetização dos ditos videntes?

A única diferença é que alunos cegos precisam ser alfabetizados com o uso do Braille. E Baixa visão com letras ampliadas.

08. Com relação à formação continuada, você acredita estar recebendo a formação necessária? Justifique a sua resposta?

Não, por que nós professores recebemos poucos incentivos, por parte das governantes. Não podemos pagar por cursos de formação continuada.

09. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, quais são suas principais alegrias e angústias?

A minha principal alegria é acreditar no aluno e investir em novas estratégias de ensino aprendizagem para que o aluno cresça cada vez mais. A minha angústia é ver que professores não buscam novas estratégias quando percebem que as velhas não estão dando certo.

QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Este questionário objetiva coletar informações sobre a experiência na prática docente, enquanto professoras alfabetizadoras. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Tempo de magistério: 19 anos Ed. Especial	Idade: 40 anos
Escolaridade: BS Graduação	

01. Considerando sua experiência profissional, o que você entende como sendo o ato de alfabetizar?

Oportunizar a toda pessoa meios e instrumentos para que possa ter condições de receber uma aprendizagem de qualidade, a alfabetização acontece desde o nascimento da pessoa mas precisa ser de maneira contínua e que através da escola seja intensificada e para a vida.

02. Com relação à prática docente e a sua interação com os alunos, que teorias ou quais métodos norteiam seu trabalho pedagógico?

Sempre buscando a elaboração conceitual de tudo o que trabalho, ao repassar para o aluno um conteúdo, sempre procurei trabalhar de forma concreta para que o aluno compreenda e entenda o verdadeiro sentido e objetivo da palavra.

03. Com relação às atividades de leitura e escrita para com os alunos deficientes visuais (DV), que atividades você acredita serem mais significativas? Por quê?

Sempre procurei selecionar atividades e conteúdos que tenham significado para o aluno, que realmente faça a diferença, que haja um significado e principalmente adaptadas porque a maioria das atividades prontas são fora da realidade.

04. Quais as principais dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos DV? Por quê?

Pessoalmente vejo como dificuldade a falta de recursos acessíveis e tecnológicos para facilitar a alfabetização de alunos D.V. Atualmente está sendo pensado e criado materiais mais ainda não é suficiente para oferecer um processo de alfabetização eficiente.

05. No que você acredita que a alfabetização de alunos DV possa diferenciar da alfabetização dos ditos videntes?

Os alunos DV possuem uma sensibilidade à aprendizagem que os fazem se diferenciar e através de adaptações curriculares e de materiais adaptados, os conteúdos são sempre os mesmos mas acreditamos que a forma que eles são trabalhados é que faz a aprendizagem acontecer.

06. Com relação à formação continuada, você acredita estar recebendo a formação necessária? Justifique a sua resposta?

Os profissionais desta área deveriam receber gratuitamente capacitações necessárias para o trabalho que desenvolvem, mas o poder público não consegue abarcar todas as áreas e com isso os profissionais acabam sendo prejudicados e não conseguem oferecer um ensino de qualidade.

07. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, quais são suas principais alegrias e angústias?

Durante todos os anos de atuação na educação eu vejo como uma evolução positiva, como eu respondia o cargo de Integradora de Ed. Especial na região consegui implantar serviços de Atendimento Educacional Especializados para D.V. e com isso a inclusão destes alunos no ensino regular "2003" antes não recebiam atendimento nenhum, foram estruturados serviços, os professores foram capacitados e através deste início vejo que todas os educandos com D.V. passaram a ter seus direitos respeitados e incluídos na sociedade.

QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Este questionário objetiva coletar informações sobre a experiência na prática docente, enquanto professoras alfabetizadoras. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Tempo de magistério: 10	Idade: 31
Escolaridade: Pedagogia	

01. Considerando sua experiência profissional, o que você entende como sendo o ato de alfabetizar?

Alfabetizar é um compromisso muito grande, é um processo contínuo que é desenvolvido dia a dia com nossos alunos, é uma troca de conhecimentos, onde o aluno e o professor precisam estar em sintonia para que haja o ensino-aprendizagem de maneira significativa e completa para no futuro não surgirem dificuldades que reafirmem uma baixa alfabetização.

02. Com relação à prática docente e a sua interação com os alunos, que teorias ou quais métodos norteiam seu trabalho pedagógico?

Sempre quando estou na escola e em sala de aula em contato com meus alunos procuro conhecer suas histórias de vida e os conhecimentos que já possuem para então fazer o planejamento e seguir pelo melhor caminho assim poderei contribuir para sua formação enquanto aluno e cidadão atuante dentro da sociedade.

03. Com relação às atividades de leitura e escrita para com os alunos deficientes visuais (DV), que atividades você acredita serem mais significativas? Por quê?

Primeiramente é necessário partir do reconhecimento do Sistema Braille, atividades que envolvam o alfabeto e os numerais bem como os códigos do Sistema Braille. Muito treino da escrita e respectiva leitura, para que ele possa se apropriar da forma mais natural possível. Reconhecer também a escrita em tinta de maneira concreta, onde possa estar manuseando as letras para então traçar em tinta.

04. Quais as principais dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos DV? Por quê?

As dificuldades irão surgir de maneira diferente para cada aluno, isso independe se ele é Deficiente Visual ou não. Alguns sentem dificuldades em memorizar os códigos do sistema Braille, outros apresentam muitos erros na escrita. Mas é durante a leitura que as dificuldades são maiores, pois os pontos são pequenos e juntos de forma a confundir os leitores.

05. No que você acredita que a alfabetização de alunos DV possa diferenciar da alfabetização dos ditos videntes?

Acredito eu que não existam muitas diferenças, pois o português escrito e lido é o mesmo, porém os alunos Deficientes Visuais precisam entender e memorizar os códigos do sistema Braille porque esse sistema irá lhe proporcionar uma melhor aprendizagem, até mesmo da escrita em tinta para a compreensão das letras.

06. Com relação à formação continuada, você acredita estar recebendo a formação necessária? Justifique a sua resposta?

Nós professores sempre estamos recebendo formação continuada seja das próprias instituições onde atuamos ou até mesmo buscando formação nas áreas onde atuamos individualmente.

Mas eu acredito que a formação continuada depende da vontade e perseverança do professor na busca de mais e melhores conhecimentos a fim de oferecer a nossos alunos a melhor formação.

07. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, quais são suas principais alegrias e angústias?

Quando atuamos com amor e carinho encontramos pelo caminho muito mais alegrias do que angústias. No meu caso que amo atuar na Educação Especial vivi junto com meus alunos Deficientes Visuais momentos inesquecíveis onde fomos felizes a cada conquista durante a alfabetização e apropriação dos conhecimentos.

Confesso que senti muita vontade de aprender cada vez mais para poder repassar a cada um conhecimentos para sua formação e superação dos limites, mostrando que eles podem.

1) ALFABETIZAR É MOSTRAR PARA AS PESSOAS uma nova maneira de se comunicar e para isso usamos as letras que são fundamentais para o processo.

2) O professor precisa ser inteiramente disciplinado desde a calma até lidar com o aluno. expor seu plano de forma clara e objetiva e correlação a alunos na faixa da idade. expor seu plano ou fazer uma troca de ideias.

3) Leitura de livros conforme sua faixa etária para despertar o gosto pela leitura. leitura em voz alta incentivar a leitura diária, e a mesma coisa na escrita fazer com que escrevam suas experiências.

4) Escrever, pois o fato da maioria dos cegos não ter tantas habilidades desenvolvidas com as mãos antes do processo de alfabetização faz com que o cego tenha preguiça durante o processo. Uma de poucas sugestões seria uma atividade física para exercitar a força das mãos.

5) Através do uso de relevos, brinquedos ou jogos educativos contendo pontos em Braille ou missangas, qualquer outra utilidade, desde que tenha relevo. Já a alfabetização de videntes é sem relevo, pois os olhos já ajudam a aprender as letras. Também pode ser usados brinquedos educativos para o mesmo processo.

6) Não, pois a maioria dos órgãos de ensino se preocupam a dar apenas um curso de VDT, horas e não oferece mais cursos.

2) mais alegrias é que a maioria dos alunos evolui na leitura e escrita e eles se motivam a isso levando livros para casa.

O que deixa angustiado é que devido a minha falta de experiência, às vezes quero as coisas todas resolvidas, mas é preciso entender que para alguns aprender é um pouco lento o processo. e isso deixa um pouco angustiado com medo que eles não consigam aprender corretamente.

APÊNDICE U – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS

QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS

Este roteiro de entrevista objetiva coletar informações sobre a experiência vivenciadas enquanto pais ou responsáveis de alunos deficientes visuais (DV) em idade escolar. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, Campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Sua idade quando seu filho(a) nasceu: 42 | Idade de seu filho(a): 41

01. Em relação à falta de visão, o que você julga sendo a maior dificuldade?

A falta de sensibilidade na sua noção de tempo, os pensamentos são diferentes, não o ajudamos a pensar e afastamos.

02. Como foi o processo de alfabetização de seu filho?

Não foi alfabetizado, pois morava no interior, era muito difícil de passar o tempo pois na comunidade as crianças iam ficar a semana no ponto da escola, e meu filho é cego e difícil mais.

03. Quais foram as dificuldades enfrentadas?

falta de comunicação

04. Quais os indicativos de sugestão que você daria quanto ao processo de alfabetização?

1º os profissionais da educação com uma prática mais profunda sobre a alfabetização.

05. Em casa existe a prática de alguma atividade que estimule a leitura e a escrita? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

Não.

QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS

Este roteiro de entrevista objetiva coletar informações sobre a experiência vivenciadas enquanto pais ou responsáveis de alunos deficientes visuais (DV) em idade escolar. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, Campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Sua idade quando seu filho(a) nasceu: 36 Idade de seu filho(a): 24

01. Em relação à falta de visão, o que você julga sendo a maior dificuldade?

A compreensão dos professores e colegas de classe, para facilitar o aprendizado. São muitas as dificuldades para com a criança frente sua deficiência.

02. Como foi o processo de alfabetização de seu filho?

Diretor marcou negativos, pois o professor mesmo dizia que ela não ia aprender, pois a falta de visão era que dificultava seu entendimento.

03. Quais foram as dificuldades enfrentadas?

Ela chorava muito e não queria frequentar a escola porque a professora falava dela e todos os colegas riavam junto.

04. Quais os indicativos de sugestão que você daria quanto ao processo de alfabetização?

Facilitar ao aluno sua compreensão diante de sua deficiência com materiais e apoio psicológico.

05. Em casa existe a prática de alguma atividade que estimule a leitura e a escrita? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

não

QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA PARA OS PAIS

Este roteiro de entrevista objetiva coletar informações sobre a experiência vivenciadas enquanto pais ou responsáveis de alunos deficientes visuais (DV) em idade escolar. As informações coletadas servirão como instrumento para fomentar a elaboração da minha dissertação de mestrado, desenvolvida junto a Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, Campus de Joaçaba-SC, sob a orientação do Prof. Dr. Clenio Lago. A referida dissertação trata sobre: A escola e a alfabetização do deficiente visual: os desafios deste processo. E a sua participação irá apontar as iniciativas que poderão ser tomadas para favorecer o aprendizado desses alunos.

Sua idade quando seu filho(a) nasceu: 24 | Idade de seu filho(a): 9

01. Em relação à falta de visão, o que você julga sendo a maior dificuldade?

A maior dificuldade dele é para se locomover em ambientes diferentes

02. Como foi o processo de alfabetização de seu filho?

foi normal porque quando ele começou ir a escola começava ainda um pouco

03. Quais foram as dificuldades enfrentadas?

as dificuldades foram quando ele começou ir a escola que não tinha professora capacitada para trabalhar com ele

04. Quais os indicativos de sugestão que você daria quanto ao processo de alfabetização?

Nesta questão a mãe descreveu oralmente a necessidade de professores capacitados.

05. Em casa existe a prática de alguma atividade que estimule a leitura e a escrita? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

Não.

APÊNDICE V – ENTREVISTA - ALUNOS

Tiago: Eu comecei com a ideia desta pesquisa sobre deficiência visual no em 2007, com objetivo de identificar as dificuldades presentes no processo de alfabetização, quando fiz um curso de especialização na parte de educação especial, e fiquei pensando será que a alfabetização do deficiente visual é diferente do dito vidente? Agora pergunta para vocês. Vocês acham que é diferente?

Marcos: Por mim é quase igual.

Tiago: Você não acha diferença, Marcos?

Marcos: Por mim não é muita diferença não.

Tiago: E você acha que todo mundo aprende assim por sílabas, da mesma forma?

Marcos: Dependendo do jeito que o professor ensinar. Depende do jeito.

Tiago: E você acha que tem jeito diferente?

Marcos: Não

Tiago: Então não depende do jeito?

Marcos: Porque tem certos modos de ensinamento. Também as primeiras palavras que comecei a escrever era bala, bola por aí.

Tiago: E você foi alfabetizado em classe comum, com outros alunos ou era só você?

Marcos: Não, foi em classe comum. Aí quando comecei na ACADAV em 2008, já comecei com a celinha Braille.

Tiago: E na sala comum a professora sabia o Braille?

Marcos: A primeira professora sabia, aí ela ficou comigo até o ano passado. Daí veio outra e fez um curso e agora também esta sabendo.

Tiago: É, e você achou fácil ou difícil ler o Braille?

Marcos: Não, não é tão difícil, mas dependendo, às vezes, um ponto que você erra...

Tiago: Quando você erra, é difícil apagar né?

Marcos: Aí apaga e tem que escrever por cima e a gente não entende nada.

Tiago: A reglete positiva vocês já conhecem? Já viram? A que você não precisa virar a folha para fazer a leitura.

Marcos: Nunca ouvi falar (com espanto).

Tiago: Nunca ouviram falar? É difícil ter que escrever pensando ao contrário? O que vocês acham?

Marcos: É difícil ...

Marcos: As vezes eu escrevia, e ao invés de escrever virado para a direita eu escrevia virado pra esquerda, e assim vai.

Tiago: “O” A também, o “E”, tem várias letras que se inverter vai mudar o sentido da palavra. O processo de alfabetização não é fácil realmente, a gente pensa ser um processo simples...

José: Mas na verdade depende assim, da questão da paciência do professor, porque alfabetizar uma pessoa com qualquer necessidade especial, não é só Braille, não é só cego, ou só o surdo, exige muita paciência por parte do professor. Porque até pegar uma reglete; eu por experiência própria, pegar uma punção, foi sofrido no começo e tal. Pra mim (sic) aprender a ler, foi difícil, mas a professora teve paciência, teve calma para ensinar e eu consegui aprender.

Tiago: Essa foi sua primeira professora?

José: Não, quem foi a minha primeira professora de sala especial, foi a Vani Francisco de Mello, ela era lá de Fraiburgo.

Tiago: E você morava em Monte Carlo?

José: Eu morava em Monte Carlo e ia a Fraiburgo todo dia até os 5 anos.

Tiago: E essa professora dominava o sistema Braille? Ela sabia?

José: Ela sabia, mas eu não queria aprender.

Tiago: E por que você não queria aprender?

José: Acho que era fase de criança, de querer ir na escola só pra brincar. Na verdade, eu ia lá no colégio, no Gonçalves Dias. Queria mais jogar dominó e fazer retros ou dormir, do que aprender Braille. Eu fui aprender mesmo quando abriu o SAEDE em Monte Carlo, com a Célia, que ela mesmo me empurrou bastante, daí sim...

Tiago: E assim, sobre o processo de alfabetização, para o deficiente visual você acha que existe alguma coisa que poderia ser melhorado, José?

José: O que teria que ter é mais capacitações para professores, porque hoje nós temos poucos professores aqui em Campos Novos e até nos grandes centros. Nós temos poucos videntes que sabem o Braille. Então, às vezes, os pais colocam, até meio sem saber como, um cego no meio da sala de aula pública, e sem professor, ou ela não sabe Braille, então eu acho que tem que melhorar. É o

seguinte, a capacitação dos professores que já têm uma certa formação e tal, uma certa vontade de empurrar o aluno mesmo, de ter um incentivo e coragem, e muita coragem para enfrentar o desafio. Eu hoje sou professor e vejo que não é tão fácil assim não.

Tiago: Você está fazendo uma graduação, não é?

José: Sim, eu faço licenciatura em Informática pela UNOESC.

Tiago: A informática, eu sabia que você estava fazendo uma graduação, mas eu tinha esquecido. Quando você apresentou o DOS VOX para nós você já havia comentado. Agora para você, Marcos. O que você julga ser uma dificuldade? O que você acha que é mais difícil?

Marcos: O que é mais difícil? Agora você me pegou!!

Tiago: Então o que é mais fácil? Vamos começar pelo que é mais fácil?

Marcos: O que é mais fácil pra mim, é poder aprender. E aprender igual os outros, no mesmo ritmo. Porque você vai num ritmo mais atrasado você pode perder até conteúdo de aula.

Tiago: Então você acha que o ritmo de aula, é o que você tem mais facilidade de acompanhar. E a dificuldade?

João: A dificuldade ...você me pegou.

Tiago: Te peguei! E essa mão no olho João? Essa mão no olho eu sei que não pode.

Marcos: É uma dificuldade, é um vício.

Tiago: E por que você tem esse vício?

Marcos: Eu não sei. Eu coloco desde os meus 2 anos...

Tiago: É, então tirar a mão do olho já é uma dificuldade?

Marcos: Já.

Tiago: E você não consegue lembrar mais nenhuma? Andar na rua não é uma dificuldade?

Marcos: Não.

Tiago: Você acha que tem alguma dificuldade?

Marcos: Eu particularmente falando não sei.

Tiago: Não sabe? E você José?

José: Na verdade, a principal dificuldade pra um cego, com relação a falta de visão, seria a acessibilidade. Ainda falta muita acessibilidade. Nós temos, mas ainda falta, e também a capacitação. Também uma outra questão, voltando ao assunto do

que precisa melhorar, é a questão do segundo professor, que falando dentro das quatro linhas, o cego tem total liberdade para se locomover, para ouvir e acompanhar o conteúdo, ele pode acompanhar muito bem, a professora pode ditar um texto, a professora que esta presidindo a aula, o cego pode fazer tudo. E pelo fato do cego ter a facilidade de aprender, desde que não tenha nenhum problema mental ou físico, ou ser surdo, não precisa do segundo professor. O que precisaria é o cego frequentar uma associação, um SAEDE – (Serviço de Atendimento Educacional Especializado), para as professoras traduzir, transcrever os textos.

Tiago: Com relação aos livros para o deficiente visual, você acha que ele chega a tempo do ano letivo, ou demora muito tempo para ser transcrito um livro? Como que está esse processo? Como vocês veem isso?

Marcos: As vezes ele é meio demorado pra chegar, por que eu já estou no quarto ou quinto capítulo, e os livros vieram agora essa semana.

Tiago: E como você fazia antes de chegarem os livros?

Marcos: Eu agora tenho os livros no meu computador, que são em DVD, passei tudo e daí fico estudando. E as perguntas a professora ia com o livro normal.

Tiago: Deixa eu te perguntar uma coisa Marcos, com quantos anos você começou a ler?

Marcos: Eu comecei com cinco, seis por aí.

Tiago: Cinco, seis, mas desde pequenininho sua mãe lia para ti?

Marcos: Sim desde pequenininho, mas ela não lia em Braille, ela fez o curso não lembro se foi em 2010 ou em 2012.

Tiago: Para poder te ajudar?

Marcos: Sim.

Tiago: José começou com quantos anos a ler?

José: 5.

Tiago: 5, e vocês lembram qual foi a primeira coisa que vocês aprenderam a ler? Foi palavras fáceis, ou foi frases?

Marcos: Acho que foi as sílabas, palavras fáceis como bala, bola.

Tiago: E você José, também foi assim?

José: Sim, foi bala, bebe, baba. Meu primeiro livro foi um de Testemuha de Jeova, eu sou católico, mas uma tia deu para o pai e ele me deu e foi nesse que eu aprendi a ler.

Tiago: E esse livro de Testemunha de Jeová era em Braille?

José: Sim, era em Braille.

Tiago: E como eles conseguiram esse livro?

José: É que eles participam de muitos congressos, em São Paulo e tal, daí lá eles trouxeram.

Tiago: E cartilha, vocês lembram o nome da cartilha que vocês tiveram? Foi uma cartilha?

José: Eu tinha uma cartinha na primeira série.

Tiago: E você lembra o nome dela?

José: Não, eu não lembro.

Tiago: E você João, lembra o nome da sua primeira cartilha?

Marcos: Não.

Tiago: E a primeira lição, alguém lembra?

José: A primeira lição era pra ligar as letras.

Tiago: E era em braille? Já era transcrita?

José: Sim, já era transcrita em braile.

Tiago: E quando vocês começaram a aprender o braile, o que era mais difícil? O José já disse que ele tinha preguiça e queria brincar, e você João?

Marcos: Eu era quase a mesma coisa, eu ficava com sono quando escrevia e quando lia era pior. Na época; agora, não.

Tiago: E quando você começou foi na celinha?

Marcos: Foi na celinha e depois fui para a máquina e daí em 2012 eu fui para a reglete que eu não conhecia. Daí ganhei uma lá na fundação e uma prancheta.

Tiago: E você usa muito a reglete?

Marcos: Não. Nem uso muito.

Tiago: Você usa mais a máquina, e você José?

José: Eu comecei na reglete e depois fui para a máquina de escrever. O processo de ensinamento para o cego seria a reglete, por mais que o cego sofra para aprender a escrever. Por que a reglete? Para ele ter uma certa força, uma certa pressão nos dedos, para teclar na máquina, porque às vezes o cego não sabe nem escrever na reglete e vai escrever na máquina, aí digita meio mal, aperta meio mal nas teclas o braille quase não sai, você quase não entende o braille - por questões de entender o braile.

Tiago: Você falou “sofrer na reglete”, qual é a maior dificuldade em escrever com a reglete?

José: É o posicionamento da punção, por que até o cego ter a coordenação motora, de como segurar um lápis, saber que o lápis tem que segurar reto, ele escreve com a punção torta, ou às vezes coloca no lugar errado da cela, e a cela por mais que seja pequena, tem certos lugares que não fura, se você aperta com a punção não fura. Então a maior dificuldade é o erro de posicionamento e o erro da escrita contrária, e também de ajeitar a folha na prancheta.

Tiago: E você Marcos?

Marcos: Da reglete eu não tenho muita experiência, mas na máquina, a maior dificuldade pra mim é acertar a folha reta.

Tiago: E quando isso acontece você consegue arrumar sozinho ou precisa da ajuda de alguém?

Marcos: Eu consigo arrumar sozinho. E também quando vai todas as folhas para dentro.

Tiago: Hoje nas atividades que vocês fazem, existe alguma que vocês precisem da ajuda de alguém?

Marcos: Eu preciso de ajuda no braille, por que às vezes tem muito erro de português.

Tiago: E você consegue identificar os erros de português?

Marcos: Às vezes.

Tiago: E você, José. Hoje o que você precisa de ajuda para estar fazendo?

José: Ano que vem eu vou começar pedagogia, provavelmente a maioria das coisas que eu vou fazer será em braille, então o que eu vou precisar bastante de ajuda seria a transcrição para o português. Porque na informática eu não preciso de ajuda, mas para transcrição para o português sim.

Tiago: Hoje vocês acham que quem realmente enxerga, é o deficiente visual ou o dito vidente? Vocês acham que tem muita diferença?

Marcos: Vou te contar uma história de um preconceito que eu sofri na primeira serie. Eu tava brincando nos pneus e um piá me perguntou as horas, e ele não sabia que meu relógio falava, e ele me disse “que horas são?” e eu disse “três e meia”, e ele me chamou de ceguinho mentiroso ainda.

Tiago: Por que ele te chamou de ceguinho mentiroso?

Marcos: Porque ele não sabia que meu relógio falava, e olhe que ele ainda era aluno da minha mãe.

José: Existem várias diferenças, mas eu acho que o povo acha que o cego por que ele cantar, tocar ele tem que ser erguido num pedestal. E eles dizem “ele, canta bem, ele toca bem, ele lê em braile, ele faz matemática no soroban”, e também “ah, ele não pode se virar sozinho na rua, tem que servir ele”, veem como um problema mais físico. O povo hoje, a maioria das pessoas, não entende que o cego, é só cego. Eles acham que o cego ele tem mais alguma deficiência além da visão. Por exemplo, muitas vezes alguém chegar e gritar assim no ouvido dele “ô como é que vai companheiro?”, ou pegar e levar arrastando para atravessar a rua. Não é assim, precisa ter cuidado. O povo não tem noção, o povo é mais cego que a gente nesses pontos. Tem muita gente de boa vontade, mas eles não entendem. Tem muita gente que pensa “ah, o cego não pode morar sozinho”. Claro que pode, “que não pode mexer no fogão a gás, não pode cozinhar”, claro que pode, se ele quiser aprender, ele pode fazer. A única coisa que o cego não pode fazer é dirigir um carro, mas quem sabe no futuro não surge um piloto automático ou um sistema que ajude. O povo não enxerga, que o problema é só a cegueira.

Tiago: Eu fiz essa pergunta porque um dia, em um aniversário que fui na Epagri, fiz duas tirolesas e uma falsa baiana, e uma das pessoas que passou foi o Marcos, e você lembra o que você falou aquele dia Marcos? Pra você foi uma sensação boa?

Marcos: Não lembro. Mas a sensação foi boa.

Tiago: E o Marcos dizia “olha eu estou num barco, e esta ventando, esta chacoalhando, olha a onda”, então o Marcos conseguia imaginar tudo isso, enquanto os ditos videntes ficavam com medo. É por isso que eu fiz essa pergunta para vocês, por que às vezes os videntes não conseguem enxergar essas possibilidades.

José: Também no Beto Carreiro, nos brinquedos como o elevador, as pessoas diziam “você não esta com medo, ainda bem que você não vê, só de olha já da medo”, então o cego tem sensações que eles não tem.

Tiago: Agradeço a colaboração dos dois e espero aprender ainda muito com vocês.

APÊNDICE X – ENTREVISTA – ALUNO – JOAQUIM

Tiago: Como é o nome do Sr.?

Sr. Joaquim: Joaquim

Tiago: E o Sr.. Sabe escrever o nome seu nome?

Sr. Joaquim : Tava tentando com a letra “A” a escrever mesmo assim não...

Tiago: O que o Sr. acha que é mais difícil para escrever?

Sr. Joaquim: É acho um pouquinho só difícil.

Tiago: Com quantos anos o Sr. perdeu a visão?

Sr. Joaquim: Desde o nascimento.

Tiago: E hoje o Sr. esta com quantos anos?

Sr. Joaquim: Estou com 40.

Tiago: e o Sr. Chegou a frequentar escola?

Sr. Joaquim: No interior não.

Tiago: Nem na cidade?

Sr. Joaquim: Nem na cidade.

Tiago: Então o Sr. não frequentou a escola?

Sr. Joaquim: Não, só entrei aqui na ACADAV.

Tiago: E já faz quanto tempo que o Sr. frequenta a ACADAV?

Sr. Joaquim: Nem me lembro.

Tiago: E já faz mais de 2 anos?

Sr. Joaquim: Acho que sim.

Tiago: E nesse tempo o Sr. tinha algum contato com o braille?

Sr. Joaquim: Eu estava começando, até agora estou começando. Um pouquinho né, que as profs vão ensinando, mostrando as celinhas né.

Tiago: E as celinhas o Sr. conhece?

Sr. Joaquim: Pelo menos o A estou conhecendo.

Tiago: O A o Sr. conhece, e quantos pontos tem o A, ?

Sr. Joaquim: Só 1.

Tiago: E depende do lado ou não?

Sr. Joaquim: Sim depende do lado.

Tiago: E o B o sr. já sabe fazer?

Sr. Joaquim: O B eu estava treinando também.

Tiago: Então eu vou fazer uma brincadeira com o Sr. O que é isso que eu coloquei na sua mão.

Sr. Joaquim: Parece um celular.

Tiago: É um telefone né, e se eu te perguntar, qual a primeira letra de telefone, o Sr. sabe me dizer qual é?

Sr. Joaquim: Não sei...

Tiago: E que letra o senhor acha que usa para escrever telefone?

Sr. Joaquim: Não sei, acho que vou ter que pedir para a profe me ajudar?

Tiago: Não mais o senhor precisa pensar, que letra que se usa para escrever telefone?

Sr. Joaquim: Te le fo ne

Tiago: Te le fo ne, qual a primeira letra?

Sr. Joaquim: E o T.

Tiago: Isso é o T, e o senhor sabe fazer o T ?

Sr. Joaquim: Não aprendi ainda.

Tiago: Não aprendeu, mas o senhor sabe que tem o T não sabe? E qual que é a última letra de telefone?

Sr. Joaquim: Esse que é de carregar vc sabe o nome?

Tiago: Esse é o telefone sem fio.

Sr. Joaquim: Celular.

Tiago: Deixa eu perguntar uma coisa para o senhor, o senhor conhece o alfabeto, todas as letras do alfabeto?

Sr. Joaquim: Tô aprendendo.

Tiago: E o senhor sabe a sequencia das letras do alfabeto?

Sr. Joaquim: Tem uma que sei né.

Tiago: E qual é a que o senhor sabe?

Sr. Joaquim: Tem o A.

Tiago: E depois?

Sr. Joaquim: Depois vem outra letra que não me lembro.

Tiago: Mas o nome das letras o senhor sabe?

Sr. Joaquim: Tem uma que sei né, que é o A.

Tiago: O A, depois o B e depois.

Sr. Joaquim: Depois do B vem o T.

Tiago: O T, será que é mesmo o T?

Sr. Joaquim: Tem o C, o D.

Tiago: Tem o A, o B, o C e o resto o senhor não lembra?

Sr. Joaquim: Tem uma parte que eu não me lembro ainda?

Tiago: Não lembra. E o senhor acha importante aprender a ler e escrever?

Sr. Joaquim: Acho.

Tiago: Mas por que é importante?

Sr. Joaquim: Por que é bom?

Tiago: Mas é bom por que?

Sr. Joaquim: Pra aprender né!

Tiago: E quando a gente aprende melhora alguma coisa na vida da gente?

Sr. Joaquim: Melhora, por que a gente aprende, daí a gente fica até feliz também.

Tiago: Então é importante aprender, e o que aconteceu que o senhor não frequentou a escola?

Sr. Joaquim: Por que eu nunca ia, mas os meus irmãos já iam.

Tiago: E por que o senhor não foi?

Sr. Joaquim: Por que eu já era cego, eles achavam que não adiantava de certo né!

Tiago: E o senhor ficou triste por causa disso?

Sr. Joaquim: Eu ficava um pouquinho triste sim.

Tiago: E o senhor ficava triste e ficava em casa?

Sr. Joaquim: Sim eu ficava em casa direto.

Tiago: E foi passando os anos e senhor ficando em casa? E em casa o que o senhor fazia?

Sr. Joaquim: Ficava caminhando em volta da casa.

Tiago: Caminhando em volta da casa e não ficava tonto?

Sr. Joaquim: Só um pouquinho rrrrs

Tiago: Mas ficava caminhando ao redor e trabalhava em alguma coisa, fazia alguma outra coisa?

Sr. Joaquim: Não, só ficava lá.

Tiago: E o seu pai e sua mãe o que falavam?

Sr. Joaquim: Eles não falavam nada, mas os outros já iam pra inchada e pra escola.

Tiago: E alguém lia para o senhor quando era pequeno?

Sr. Joaquim: Eu escutava eles lendo.

Tiago: E o senhor não tinha vontade de aprender a ler?

Sr. Joaquim: Eu nem me lembrava por que ficava só em casa.

Tiago: Não teve oportunidade né seu Joaquim.

Sr. Joaquim: É , mas agora quando eu vim pra cidade eu entrei aqui.

Tiago: Dai agora esta tendo a oportunidade de aprender a ler e escrever. E já esta fazendo atividade com a celinha e as bolicas?

Sr. Joaquim: Isso mesmo.

Tiago: E a letra A foi primeira letra que o senhor aprendeu?

Sr. Joaquim: Meio atrapalhado mas foi.

Tiago: E as outras o senhor esta aprendendo.

Sr. Joaquim: Tô começando ainda.

Tiago: E o computador essas coisas o senhor usa também?

Sr. Joaquim: E não uso muito o computador, mas eu sempre vou nas aulas de informática.

Tiago: Sempre vai para tentar aprender, e o que o senhor acha que é mais difícil com a deficiência visual? O que o senhor acha que é a maior dificuldade para o senhor hoje?

Sr. Joaquim: É ruim né, por que a gente não enxerga né, mas o importante é as mãos.

Tiago: É ver as coisas através do tato né

Sr. Joaquim: É isso mesmo.

Tiago: É senhor Joaquim, agora o senhor vai ter uma boa caminhar na leitura e na escrita.

Sr. Joaquim: É verdade, isso mesmo.

Tiago: E o senhor tem a vontade de aprender a ler e escrever?

Sr. Joaquim: Tenho.

Tiago: E em casa o senhor treina? Saindo daqui, quando o senhor vai pra casa, o senhor não treina o braille?

Sr. Joaquim: Não, mas aqui eu treino.

Tiago: Em casa o senhor não tem como treinar? Não da pra pegar uma pedrinha, fazer uma celinha tentar encaixar?

Sr. Joaquim: Não tenho.

Tiago: O senhor mora onde hoje?

Sr. Joaquim: No bairro Aparecida.

Tiago: E antes o senhor morava onde?

Sr. Joaquim: No Espigão, era longe até de mercado, de farmácia.

Tiago: E a vida lá era mais difícil?

Sr. Joaquim: Era mais difícil, quando uma pessoa ficava mal não tinha jeito, não é fácil pra chamar o socorro, desse telefone aqui não pega lá na baixada. E aí como que a gente fazia em caso de emergência.

Tiago: O senhor chegou a usar a cartilha em braille?

Sr. Joaquim: Não, não usei.

Tiago: Eu vou dar outra coisa na mão do senhor agora e o senhor me diz o que é?

Sr. Joaquim: É um equipamento tipo um parafuso.

Tiago: Não esse aí é um bicho, tem duas orelhas e o que mais?

Sr. Joaquim: Um bicho ?

Tiago: Esse aí é um cavalo

Sr. Joaquim: Cavalo.

Tiago: E se eu perguntar para o senhor qual a primeira letra de cavalo?

Sr. Joaquim: Acho que começa com CA?

Tiago: E a ultima, qual é, ca va lo?

Sr. Joaquim: Cavalo é um animal

Tiago: Sim, mas qual é a ultima letra, a primeira o senhor me falou que é o CA e a ultima?

Sr. Joaquim: Ele tem um apelido né

Tiago: O apelido dele é cavalo, é o nome dele rsrs

Sr. Joaquim: Tem cavalo que é alazão, engraçado né, uns é baio.

Tiago: Vamos seu Joaquim, vamos se esforçar, vou pegar outro objeto.

Sr. Joaquim: Esse é grandão, tem agua dentro.

Tiago: Garrafa.

Sr. Joaquim: Tem gente que fala litro.

Tiago: E se fosse litro qual seria a primeira letra?

Sr. Joaquim? Seria LI.

Tiago: E qual a primeira letra pra formar o LI.

Sr. Joaquim: É uma letra lá, mas que litro é um pouco maior essa aqui é uma garrafinha?

Tiago: Então vamos pegar uma outra coisa. Cuidado com esse daqui, o que é?

Sr. Joaquim: Ovos.

Tiago: Ovos ou ovo, por aqui só tem um.

Sr. Joaquim: Se diz ovos.

Tiago: Mais esse aqui é um ovo, e começa com que letra?

Sr. Joaquim: O

Tiago: E termina com que letra?

Sr. Joaquim: O

Tiago: Começa e termina com a mesma letra, viu como o senhor sabe.

Sr. Joaquim: Também lá no sitio tem ovos.

Tiago: Lá no sitio tem ovos, e também tem galinha, e galinha começa com que letra?

Sr. Joaquim: Ga

Tiago: E termina com que letra?

Sr. Joaquim: Eles dizem pra galinha aves.

Tiago: Sim a galinha é uma ave. E qual a primeira letra que escreve ave?

Sr. Joaquim: Começa com A.

Tiago: E qual letra termina?

Sr. Joaquim: E a palavrinha porco como sera? As pessoas mais chique diz suíno.

Tiago: E se fosse porco, começa com que letra?

Sr. Joaquim: Po.

Tiago: E termina com que letra?

Sr. Joaquim: Com uma letra lá.

Tiago: É uma letra e que letra que é essa. E se for um porco chique, qual que é o nome dele?

Sr. Joaquim: Se for porco chique é landraste. Landraste é chique acho.rsrsrsrsrs

Tiago: Por que porco chique muda de nome?

Sr. Joaquim: Suíno que a cooper campos diz.

Tiago: E o que o senhor mais gostava de fazer lá no sitio?

Sr. Joaquim: Eu acho legal no sitio?

Tiago: E que atividade o senhor fazia lá?

Sr. Joaquim: Eu sei que atividade eu fazia lá no sitio, eu buscava agua de morro acima.

Tiago: Sr. Joaquim desculpe incomodá-lo por tanto tempo. Gostaria de agradecer a colaboração do Sr. Muito obrigado.

Sr. Joaquim: De nada.