



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BIANCA FRANK DE FREITAS

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL (DV): UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ERECHIM/RS**

Erechim
2019

BIANCA FRANK DE FREITAS

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL (DV): UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ERECHIM/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal da Fronteira Sul –
Campus Erechim.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar
Bittencourt.

Erechim
2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Freitas, Bianca Frank de

O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS / Bianca Frank de Freitas. -- 2019. 106 f.:il.

Orientadora: Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Alfabetização em Braille. 2. Deficiência Visual. 3. Educação Especial. 4. Inclusão. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

BIANCA FRANK DE FREITAS

Título: “O processo de alfabetização de crianças com Deficiência Visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS”

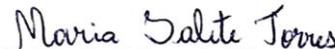
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

Banca examinadora:


Prof^ª Dr^ª Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)


Prof^ª M^ª. Maria Salete de Moura Torres (SMEd/Erechim)


Prof.^a M^{e.} Sonize Lepke (UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que ele se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado força, saúde e sabedoria nestes cinco anos de graduação, permitindo que este momento fosse vivido por mim.

À minha mãe, Inácia Leandra Frank, que me acompanhou durante alguns semestres da graduação, me incentivando, dando apoio nos momentos de instabilidade, força, carinho e muitos ensinamentos.

Ao meu pai, Sidnei Antônio Brustolin, pelo apoio, carinho, paciência, olhar atento e amor incondicional.

Ao meu irmão, Saulo Brustolin, que sempre me auxiliou nos trabalhos que envolviam tecnologia e me deu ânimo para me manter firme até o final da graduação.

Ao meu noivo, Ronaldo Sacardo, que não mediu esforços para me ajudar nesta etapa da vida, pela paciência, carinho, dedicação, por sempre mediar minhas crises existenciais e me manter focada nos meus objetivos.

À Universidade Federal da Fronteira Sul e aos professores que acompanharam a minha trajetória, oferecendo teorias e metodologias fundamentais para o meu crescimento profissional, principalmente à professora Adriana Salete Loss, que me orientou nos meus estágios e me deu uma aula de simplicidade, humanidade e entusiasmo.

À minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, Zoraia Aguiar Bittencourt, que aceitou me acompanhar nesse processo de crescimento profissional e que foi imprescindível para que ele tivesse sucesso. Agradeço também à dedicação, ao apoio, à confiança e ao estímulo durante a elaboração deste trabalho, por sempre me acalmar quando eu acreditava que as coisas estavam dando errado e me direcionar ao caminho correto.

Às minhas colegas, Bruna, Letícia, Suélen e Camila, que foram minhas parceiras nesta caminhada e que estiveram comigo durante grande parte da graduação. Descobrimo-nos juntas como docentes e partilhamos momentos incríveis.

Existem outras pessoas que fizeram parte da minha vida acadêmica, pessoas que chegaram e saíram, mas que, de alguma forma, somaram no meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço a elas também.

A todos, minha eterna gratidão!

[...] Cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo e evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso”.

Joaquim Azevedo

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta como ocorre a alfabetização de crianças com deficiência visual, bem como faz um levantamento de como a inclusão ocorre no município de Erechim/RS. Neste sentido, o estudo visa compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas do município de Erechim/RS. Para tal, foram delimitados como objetivos específicos: teorizar a respeito das formas de aprendizagem das crianças com deficiência visual; conceituar os métodos de alfabetização de crianças com deficiência visual; fazer um levantamento do processo de alfabetização realizado pelas escolas do município de Erechim que trabalham com crianças com deficiência visual; analisar os pontos positivos e negativos do método aplicado atualmente para alfabetizar crianças com deficiência visual; e compreender se a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão está realmente se concretizando nas escolas públicas de Erechim/RS. Para atingir estes objetivos, foi adotada a pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, bem como uma pesquisa bibliográfica sobre as produções existentes a respeito do tema e uma pesquisa documental em legislações brasileiras. Sob este foco, foi construído um Estado do Conhecimento a partir da investigação realizada em três bases de dados (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da CAPES/MEC e Repositório Digital da UFFS), sendo que a pesquisa nas três bases resultou em um total de cinco trabalhos sobre o assunto. Para dar continuidade, foi realizada uma pesquisa de campo através de entrevistas com oito professoras da rede regular de ensino e duas professoras especialistas em Educação Especial e Deficiência Visual. Após, foi realizada a transcrição das entrevistas, a análise das respostas das docentes e a construção de Categorias de Sentido. As três categorias estabelecidas foram: a) *Erechim/RS, cidade referência em Educação Inclusiva*, a qual expõe como aconteceu a inclusão no município de Erechim e toda a trajetória percorrida para alcançar o título de cidade referência em inclusão; b) *Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Erechim/RS*, que aborda como ocorre a inclusão nas escolas de Erechim/RS; e c) *Inclusão na sala de aula: alfabetização de crianças com deficiência visual*, que retrata como as professoras da rede municipal realizaram e realizam a alfabetização de crianças com deficiência visual nas escolas municipais. Após, o estudo apresenta *Proposições: outros modos de pensar a alfabetização e a inclusão de crianças com DV*, que expõe algumas sugestões de como potencializar a alfabetização e a inclusão das crianças com deficiência visual nas escolas de ensino regular. Por fim, é possível concluir que o problema de pesquisa e os objetivos traçados para essa investigação foram alcançados, pois, com os relatos das dez professoras, pode-se compreender como a alfabetização e a inclusão de crianças com DV acontece em uma escola regular. Neste viés, as professoras iniciam a alfabetização a partir do ensino das letras em Braille (feitos em cola relevo e em celas ampliadas) e, posteriormente, ensinam palavras, frases e textos. Depois que a criança já consegue ler e escrever em Braille, as docentes passam a diminuir a cela até que ela fique do tamanho da reglete. Vale ressaltar que a leitura em Braille é um processo complicado, visto que é preciso escrever da direita para a esquerda e ler da esquerda para a direita. Além disso, pode-se notar que ocorre a inclusão das crianças com deficiência nas escolas municipais de Erechim/RS, porém não é integral em todas as escolas do município.

Palavras-chave: Alfabetização em Braille. Deficiência Visual. Educação Especial. Inclusão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Telescópio manual e telulupa	29
Figura 2 – Lupas de mão	
Figura 3 – Óculos especiais.....	29
Figura 4 – Lupa eletrônica portátil	30
Figura 5 – Alfabeto em Braille comparado à Grafia da Língua Portuguesa	31
Figura 6 – Sistema Braille de letras com sinais gráficos em relação à Grafia da Língua Portuguesa	31
Figura 7 – Sinais exclusivos do Sistema Braille.....	32
Figura 8 – Mapas adaptados com cola relevo.....	74
Figura 9 – Alfabeto e jogo em Braille	75
Figura 10 – Dado numérico	75
Figura 11 – Reglete de bolso e punção	
Figura 12 – Máquina de escrever em Braille.....	76
Figura 13 – Soroban	
Figura 14 – Calculadora sonora.....	76
Figura 15 – Impressora em Braille	77
Figura 16 – Ceta Braille.....	78
Figura 17 – Reglete Positiva.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações BDTD	34
Tabela 2 – Artigos e livros do Portal de Periódicos CAPES/MEC	35
Tabela 3 – Monografias, Artigos Científicos, Dissertações, Artigos de Evento, Capítulo de Livros, Relatório de Pesquisa, Resumo Publicado em Evento e Outro do RD/UFSJ	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .	36
Quadro 2 – Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.....	38
Quadro 3 – Trabalhos encontrados no Repositório Digital da UFFS.....	39
Quadro 4 – Legislações Brasileiras referentes à Educação Especial.....	43
Quadro 5 – Escolas Públicas Municipais de Erechim	50
Quadro 6 – Formação inicial e continuada das docentes entrevistadas.....	53
Quadro 7 – Nomeação das professoras entrevistadas.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem da população, por tipo de deficiência	22
Gráfico 2 – Formação Inicial das docentes entrevistadas.....	62
Gráfico 3 – Formação na Educação Superior das docentes entrevistadas.....	63
Gráfico 4 – Formação continuada das professoras entrevistadas	64
Gráfico 5 – A inclusão realmente ocorre nas escolas públicas municipais de Erechim/RS? ...	68
Gráfico 6 – As formações iniciais e/ou continuadas dão base para a sua prática pedagógica?	84
Gráfico 7 – As crianças com DV conseguem realmente se alfabetizar?	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL	19
2.2 INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	22
2.2.1 Alfabetização em Braille de crianças com Deficiência Visual	28
2.3 ESTADO DE CONHECIMENTO	33
3 METODOLOGIA	42
4 ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 ERECHIM/RS, CIDADE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS	61
4.3 INCLUSÃO NA SALA DE AULA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	69
5 PROPOSIÇÕES: OUTROS MODOS DE PENSAR A ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DV	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em alfabetização, automaticamente as pessoas relacionam à fase em que a criança conhece as letras, aprende a juntá-las e transformá-las em palavras. É também o período em que visualiza as palavras escritas e realiza a leitura das mesmas. Pensando assim, parece simples, mas as crianças têm modos diferentes de aprender: cada uma tem suas especificidades, e isso deve ser levado em conta na hora da alfabetização, bem como em outras fases escolares.

Alfabetização é a etapa escolar em que as crianças começam a entrar no universo da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2010, p.329), a alfabetização é “entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas”. Por isso, essa fase deve ser trabalhada de modo que a criança realmente consiga construir o conhecimento sobre a leitura e a escrita e compreenda a sua utilidade no mundo.

De acordo com Lima (2005, p.71 apud GONÇALVES; FERREIRA, 2010, p.90), a criança com deficiência visual (DV) requer metodologias específicas para se alfabetizar, pois a cegueira (total ou parcial) tem grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem, necessitando, assim, que as instituições de ensino ofereçam outra alternativa que proporcione a habilidade de visualização por um sistema de toque e escrita diferenciada. Tendo isso em mente, o Sistema Braille foi adotado no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Jovens Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, Gonçalves e Ferreira (2010, p.91) afirmam que uma criança cega e uma criança vidente têm as mesmas etapas de pensamento, o que as diferencia é que a criança com DV tem um processo de alfabetização mais complexo, pois o contato com o mundo letrado acontece tardiamente. Neste viés, as autoras destacam que “a prática docente deve ser imbuída de preparo e de coerência”, pois, para o cego, “alfabetizar-se em Braille significa ler o mundo que o cerca e conseguir libertar-se da prisão intelectual que está contida em milhares de páginas impressas em tinta ou manuscritas” (GONÇALVES; FERREIRA, 2010, p.91).

As escolas públicas devem oferecer às pessoas com qualquer deficiência todos os seus direitos, sendo um deles o de educação. Seguindo esta mesma lógica, a Constituição Federal de 1988, no seu art. 208, inciso III, regulamenta que a oferta da educação especial é preferencial que ocorra na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Sendo assim, além de oferecer o direito, o Estado deve permitir que a criança com deficiência frequente a rede

regular de ensino, como também expõe o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, art. 1, inciso I: “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, e completa no inciso IV do mesmo artigo, que assegura “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, percebe-se que o professor precisa se adaptar a esta realidade e construir metodologias que possam alfabetizar as crianças videntes e as com deficiência visual. Ao pensar por este lado, verifica-se a complexidade do trabalho docente, pois já é complexo alfabetizar crianças que não possuem uma deficiência, mais ainda construir o conhecimento sobre a leitura e a escrita de uma criança que não consegue utilizar da visão neste processo.

Em consonância com o que foi citado anteriormente, Sousa e Sousa (2016, p.45) defendem que o professor que trabalha com a inclusão deve interagir e despertar o conhecimento do educando através de observações para que perceba as limitações da criança no processo de aprendizagem. Posteriormente, deve construir recursos pedagógicos de acessibilidade para esta criança. Além disso, é válido que o docente procure pesquisas, documentos e legislações que o ajudem a trabalhar com esta realidade, a fim de obter sucesso na alfabetização da criança com DV e das videntes.

Por esses e outros motivos, é relevante pesquisar sobre este assunto e descobrir como este processo ocorre e se os professores estão conseguindo fazer com que a criança com deficiência visual consiga se alfabetizar. Da mesma forma, há atualmente poucas pesquisas sobre o tema “alfabetização de crianças com deficiência visual”, especialmente em nossa universidade, pois, ao fazer uma pesquisa no Repositório Digital da UFFS (RD/UFFS) com os descritores “alfabetização” e “deficiência visual”, foi encontrado apenas um artigo que realmente tem relação com este assunto.

Nessa direção, é necessário produzir pesquisas científicas que auxiliem as pedagogas¹ que estão alfabetizando crianças cegas, pois, muitas vezes, não há um enfoque neste assunto durante a graduação em Pedagogia. Por consequência, muitas pedagogas ficam sem saber o que fazer ao se deparar com esta realidade, e isso pode acarretar em ineficiência em sua docência e em resultados negativos para a criança com deficiência visual. Deste modo, a pesquisa a ser produzida pode contribuir com o aprimoramento e a atuação profissional de

¹ Nessa pesquisa será utilizada a palavra “pedagoga” no feminino, pois é uma profissão em que há a predominância de mulheres. Nesse sentido, não serão incluídos “os/as” com o intuito de que a leitura não fique maçante.

diversas pedagogas, auxiliando-as e oferecendo suporte para o exercício do magistério em escolas públicas que possuem crianças com deficiência visual na fase de alfabetização.

Seguindo esta lógica, este Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS*, apresenta como problema de pesquisa: como ocorre a alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas do município de Erechim/RS? Para responder essa indagação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: teorizar a respeito das formas de aprendizagem das crianças com deficiência visual; conceituar os métodos de alfabetização de crianças com deficiência visual; fazer um levantamento do processo de alfabetização realizado pelas escolas do município de Erechim que trabalham com crianças com deficiência visual; analisar os pontos positivos e negativos do método aplicado atualmente para alfabetizar crianças com deficiência visual; e compreender se a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão está realmente se concretizando nas escolas públicas de Erechim/RS.

O estudo realizado neste TCC caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória. Para tal, a investigação iniciou com uma pesquisa bibliográfica sobre as produções existentes sobre o tema “alfabetização de crianças com deficiência visual” e, posteriormente, uma pesquisa documental nas legislações brasileiras sobre educação especial e inclusão. Além disso, foi realizada uma pesquisa de Estado de Conhecimento² nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, Portal de Periódicos da CAPES/MEC⁴ e no Repositório Digital da UFFS⁵. Desta pesquisa, resultou a análise de cinco trabalhos sobre alfabetização e deficiência visual. Por fim, seguimos para a pesquisa de campo, que foi realizada através de entrevistas com docentes que alfabetizam ou já alfabetizaram crianças com DV nas escolas públicas municipais de Erechim, bem como com especialistas que acompanharam o processo de implantação de políticas de inclusão no município de Erechim/RS.

² Considerando que as pesquisas estão sempre sendo publicadas nas bases de dados utilizadas, resalto que os dados foram retirados da BDTD, Portal de periódicos da CAPES/MEC e RD/UFFS até a data de 31 de agosto de 2019.

³ A BDTD integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, desde o final do ano de 2002. Atualmente conta com um acervo digital de 146.355 teses e 405.327 dissertações.

⁴ O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta atualmente com um acervo de mais de 45 mil periódicos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes. Teve seu lançamento em 11 de novembro de 2000.

⁵ O Repositório Digital/ UFFS foi construído em 2016 com objetivo de armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção filosófica, científica, tecnológica, artística e cultural da UFFS em formato Digital.

Para apresentar todos estes dados, este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado da seguinte forma: na Introdução é apresentado o que será tratado no decorrer deste trabalho, a delimitação do tema, os seus objetivos, o problema e os motivos pelos quais esta pesquisa é importante. Já no capítulo seguinte, *Fundamentação Teórica*, é trabalhado o conceito de deficiência visual, suas singularidades, sua história e a quantidade de crianças com deficiência visual existentes no Brasil no Censo Demográfico de 2010 em seu subcapítulo denominado *Deficiência Visual*.

No subcapítulo *Inclusão no contexto escolar*, é apresentado o que é inclusão e as legislações brasileiras que tratam sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Neste subcapítulo, há a subseção *Alfabetização em Braille de crianças com deficiência visual*, que apresenta reflexões a respeito de como ocorre a alfabetização das crianças com deficiência visual através do Braille (no caso de crianças cegas) e de auxílios ópticos (no caso de crianças com baixa visão).

No terceiro subcapítulo, o *Estado de Conhecimento*, é feito um levantamento das pesquisas existentes sobre o tema "alfabetização de crianças com deficiência visual" nas seguintes bases de dados de pesquisas científicas: BDTD, Portal de Periódicos CAPES/MEC e RD/UFRS, como foi citado anteriormente. Neste viés, a pesquisa foi realizada buscando trabalhos publicados entre 2008 e 2018 com os descritores "alfabetização" e "deficiência visual" inclusos no título, autor e assunto.

O capítulo referente à metodologia deste TCC apresenta como foi realizado cada passo da investigação, desde a pesquisa bibliográfica até a categorização dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Já o capítulo quatro, *Análise dos dados* expõe as reflexões feitas a partir das informações levantadas durante as 10 entrevistas realizadas com docentes da Rede Municipal de Educação de Erechim/RS. Neste sentido, este capítulo se divide em três subcapítulos intitulados, respectivamente: *Erechim/RS, cidade referência em Educação Inclusiva; Educação Inclusiva nas escolas municipais de Erechim/RS; Inclusão na sala de aula: alfabetização de crianças com deficiência visual*. No primeiro subcapítulo é exposto como se sucedeu a inclusão no município, como os professores reagiram a isto, se a inclusão realmente acontece e por que Erechim é considerada referência em inclusão. Já no segundo subcapítulo, é apresentado como e se ocorre a inclusão nas escolas públicas municipais de Erechim, a partir da visão das professoras da rede municipal. Por fim, o último subcapítulo apresenta e analisa as respostas das professoras no que se refere à alfabetização de crianças com DV na rede regular e municipal de ensino, bem como a inclusão na sala de aula.

O capítulo cinco, nomeado como *Proposições: outros modos de pensar a alfabetização e a inclusão de crianças com DV*, sugere algumas ideias de como incluir e alfabetizar melhor as crianças com deficiência visual. Neste sentido, apresenta como base as sugestões fornecidas pelas participantes da entrevista e a posição da especialista em deficiência visual.

Nas considerações finais, baseada nos conhecimentos teóricos já existentes e na articulação desses com os dados produzidos pelo presente TCC, apresento as conclusões do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo possui três ramificações intituladas, respectivamente, *Deficiência Visual, Inclusão no Contexto Escolar e Estado de Conhecimento*. A primeira apresenta o que é deficiência visual e suas especificidades, enquanto que a segunda fala sobre a inclusão das crianças com deficiência visual na rede regular de ensino e o que as legislações brasileiras vigentes falam a respeito. Além disso, há, no subcapítulo sobre inclusão, uma subseção que contém aportes teóricos sobre a alfabetização de crianças com DV e sobre o sistema de leitura e de escrita para crianças com DV. Por fim, o terceiro subcapítulo faz um Estado de Conhecimento das pesquisas existentes sobre o tema do presente estudo.

2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL

A visão é um dos cinco sentidos do corpo humano e é o responsável pelo recebimento de várias informações do mundo, tais como a cor, o tamanho, a forma, o movimento, a direção, etc. No entanto, há pessoas que não conseguem ver (de forma clara ou absolutamente nada) o mundo com os olhos, e esses indivíduos são chamados de deficientes visuais. Segundo Pacheco (2010 apud LEÃO, 2010, p.9-10), a deficiência visual (DV) é caracterizada pelo

rebaixamento da acuidade visual de um ou ambos os olhos, sendo este não resolvido com correções ópticas simples, ou seja, com o uso de óculos ou lentes de contato. Acuidade visual seria a distância que um determinado objeto pode ser visto, tecnicamente seria o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos.

Em outras palavras, incapacidade ou o comprometimento de receber conhecimentos sobre o mundo utilizando a visão. A deficiência visual possui duas ramificações: a visão subnormal (baixa visão) e a cegueira total. Neste viés, a visão subnormal é “a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (BRASIL, 2000, p.6). Em outras palavras, é a impossibilidade de contar os dedos da mão de alguém, de modo claro, por uma distância de três metros, durante o dia (BRASIL, 2000).

De acordo com Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, um indivíduo é considerado com baixa visão quando a acuidade visual corrigida no melhor olho é inferior a 0,3 e maior ou igual a 0,05, ou seu campo visual é menor do que 20° com a melhor correção óptica (BRASIL, 2008). Para melhor entender, uma pessoa com visão subnormal ou baixa visão “apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta

embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo” (BRASIL, 2000, p.7).

Já a cegueira é definida como a perda total da visão, ou seja, "considera-se cegueira quando esses valores⁶ encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10°" (BRASIL, 2008). Neste sentido, o cego pode nascer sem visão, o que chamamos de cegueira congênita, ou obter ela ao longo da vida, sendo assim chamada de cegueira adquirida. De acordo com Brito e Veitzman (2000 apud ALMEIDA; ARAÚJO, 2013, p.7):

As causas de cegueira congênita se referem a condições genéticas (exemplos: distrofias retinianas hereditárias, atrofia óptica, microftalmia, catarata e glaucoma congênito, retinoblastoma) ou adquiridas no período intrauterino (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, exposição a tóxicos como fumo, álcool, drogas, medicamentos ou radiação, distúrbios metabólicos) ou extrauterino (hemorragia intracraniana, asfixia intraparto, oftalmia neonatal - conjuntivite, retinopatia da prematuridade).

Todos os fatores listados acima podem ser prevenidos com o aconselhamento genético quanto à vacinação e ao acompanhamento pré-natal, pois com o acompanhamento genético podem ser prevenidas a retinite pigmentosa, o glaucoma e a catarata congênita, enquanto que o pré-natal pode prevenir má-formação do bebê (BRASIL, 2006). Além disso, se a mãe estiver com as vacinas em dia, pode prevenir outras causas da cegueira, como, por exemplo, a rubéola.

No caso da cegueira adquirida, a perda da visão pode ocorrer com qualquer idade: se o indivíduo contrair alguma doença que atinge o aparelho ocular (o glaucoma, a catarata e as distrofias periféricas e centrais), o nervo óptico (diabete, ou síndromes neurológicas) ou por acidentes (BRITO; VEITZMAN, 2000 apud ALMEIDA; ARAÚJO, 2013, p.6). Neste viés, a cegueira adquirida no decorrer da vida causa uma ruptura nos padrões que o indivíduo construiu sobre a sua vida, e, sem dúvidas, é uma experiência difícil e que acarreta em diversas perdas para a criança. Além de perder a visão, a criança com cegueira adquirida também tem outras perdas: perdas de cunho emocional, e/ou

das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias); da atividade profissional; da comunicação; e da personalidade como um todo. Trata-se de uma experiência traumática, que exige acompanhamento terapêutico cuidadoso para a pessoa e para sua família (BRASIL, 2000, p.9-10).

O processo de reestabelecimento da sua vida e de se adaptar ao mundo sem a visão é complexo e, “quando a deficiência visual acontece na infância, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que

⁶ Os valores citados se referem à medida da acuidade visual.

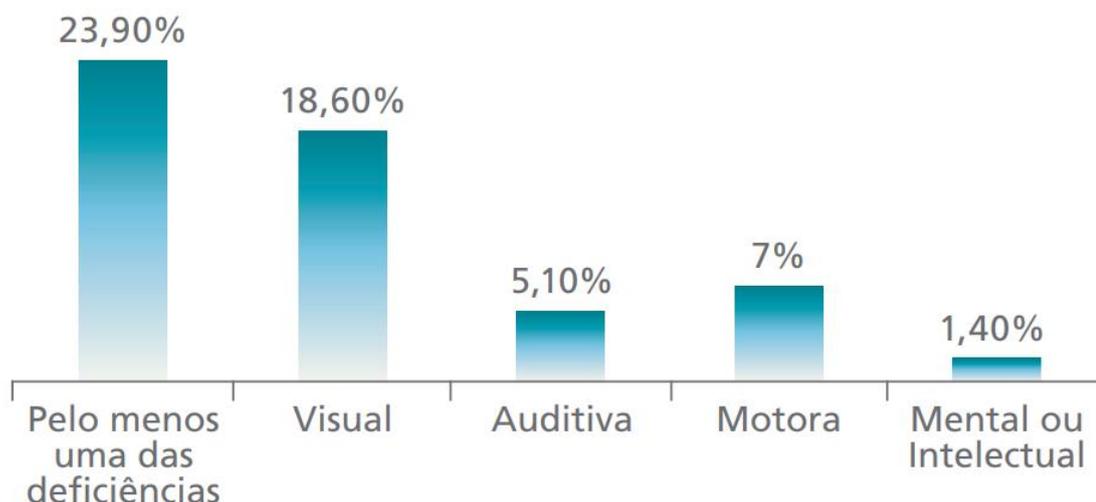
podem perdurar ao longo de toda a vida, se não houver um tratamento adequado” (BRASIL, 2000, p.10). Neste contexto, vemos uma diferença, pois a criança que já nasce cega não tem esse processo traumático, já que nunca conheceu o mundo com a visão. Deste modo, não existe uma ideia “de perda, de tragédia e de infortúnio, não há um mundo empobrecido, pois nele se pode apreender, não existindo um constrangimento em relação aos modos de realizar, nem tão pouco uma confrontação com as coisas que parecem impossíveis de fazer” (ALMEIDA; ARAÚJO, 2013, p.6).

Em vista disso, na sociedade primitiva, as pessoas com DV eram vistas como pessoas “possuídas por espíritos malignos, e ainda se pensava na cegueira como um castigo recebido pelos deuses” (TORRES; SANTOS, 2015, p.41). Por isso, elas eram abandonadas ou assassinadas. Posteriormente, a sociedade se dividiu: uma parte manteve o pensamento primitivo e a outra acreditava que os cegos eram pessoas supersticiosas, dotadas de poder místico. Já na Idade Média, “a cegueira era usada como castigo e vingança. Os indivíduos que eram perseguidos ou cometiam delitos tinham seus olhos perfurados como forma de punição” (TORRES; SANTOS, 2015, p.41).

Segundo Torres e Santos (2015), com o Cristianismo, as pessoas com deficiência foram vistas como criaturas abençoadas por Deus, e a cegueira passou a ser analisada como uma forma de chegar ao céu, tanto para o cego quanto para o indivíduo que tinha piedade dessa pessoa. Posteriormente foram se construindo conhecimentos sobre o olho e o funcionamento do cérebro, o que deu abertura para o atendimento de pessoas com DV.

Um marco na história das pessoas com DV ocorreu nos anos de 1784 e 1829, sendo que, em 1784, foi inaugurado o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris Valentin Haüy e, em 1829, foi criado, por Louis Braille, aluno desse instituto, um código de escrita, o Sistema Braille, com seis pontos em relevo, o que permitiu ao cego ler e escrever (MAZZOTA, 2005 apud TORRES; SANTOS, 2015, p.41).

A partir deste momento, o cego começou a ter espaço na sociedade e ser visto como alguém de direitos. Por isso, anos depois, foi instituído pelo Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961, o dia 13 de dezembro como o Dia do Cego. Posteriormente criaram-se diversos decretos, leis e portarias que garantem os direitos das pessoas com deficiência visual, já que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, havia 190.732.694 de brasileiros e, dentre estes, existiam 46 milhões (23,9% do total da população) de pessoas com alguma das deficiências pesquisadas (visual, motora, mental e auditiva). Observe abaixo.

Gráfico 1 – Porcentagem da população, por tipo de deficiência

Fonte: IBGE, Cartilha do Censo Demográfico 2010.

De acordo com o gráfico, 18,6% da população brasileira possui deficiência visual, o que indica que a maior parte dos indivíduos com deficiência possui unicamente deficiência visual, ou deficiência visual junto com outras deficiências. A partir destes números, nota-se que há muitos indivíduos com DV e, nesse sentido, é importante que eles sejam incluídos na rede regular de ensino, para que, assim, possam socializar com outras crianças e construir diversos conhecimentos. Dito isso, aprofundaremos, a seguir, a discussão sobre a inclusão das crianças com DV no contexto escolar.

2.2 INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para iniciar a reflexão, é preciso expor o que é inclusão. Sendo assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que é

uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Neste viés, inclusão no contexto escolar exige uma nova postura da escola comum, para que se organizem através do projeto pedagógico ações que qualifiquem os professores para trabalharem com crianças com deficiência e oferecerem a elas uma educação de qualidade. Isso busca respeitar o que diz a Declaração de Salamanca (1994, p.11): “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Consequente, as escolas devem se adaptar às crianças que ingressam nela e compreender que há crianças que têm acesso à leitura e à escrita, enquanto outras raramente têm acesso. Nesse sentido, cabe à rede regular de ensino oferecer o acesso à leitura e à escrita para todas as crianças e garantir uma alfabetização satisfatória para todos. Além disso, são necessárias estratégias pedagógicas, currículos apropriados e uma equipe escolar organizada para que o ensino seja oferecido de forma adequada (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.12). Nesta perspectiva, é importante a cooperação com a comunidade escolar para que não haja nenhuma visão preconceituosa e discriminadora, pois ainda estão presentes nas escolas algumas concepções erradas sobre as crianças com deficiência. É imprescindível que a rede escolar esqueça a visão diminutiva das deficiências e perceba que as pessoas com deficiência têm as mesmas capacidades que uma criança normal, porque visivelmente têm. Sendo assim, foram criadas diversas leis, decretos, projetos de lei, entre outros, para incluir e dar suporte aos indivíduos com deficiência.

Tendo isto como realidade, “todos os períodos históricos enfrentaram a questão moral e política de como melhor incluir e apoiar as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011, p.28). Nesse sentido, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura no art.203, inciso IV, assistência social para quem necessitar de habilitação e reabilitação e a promoção de sua integração à vida comunitária (BRASIL, 1988). Além disso, afirma que a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família oferecer, por isso, no art. 208, inciso III, se compromete a dispor um Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, o qual deve ser prioritariamente em uma rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, apresenta disposições sobre o apoio a pessoas com deficiência e a sua integração social, iniciando, assim, a utilização do termo inclusão. Consequente, essa Lei expõe no parágrafo único, inciso I, alíneas A e F, que:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; [...] f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989);

Ainda assim, o governo exclui algumas crianças com deficiência ao sugerir que elas não são “capazes” de se integrarem, ou seja, não são capacitadas para aprender junto com as crianças sem deficiência. E, para piorar, cinco anos depois, cria-se a Política Nacional de Educação Especial, que é um verdadeiro atraso para a inclusão, pois diz que somente devem ser incluídas na rede regular de ensino as crianças com deficiência que “possuem condições

de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Ou seja, voltou-se ao início, quando as crianças com deficiência visual, bem como com outras deficiências, são condicionadas à Educação Especial e não têm contato com crianças videntes. Além disso, essa Política Nacional de Educação Especial sustentou a prática de preconceito contra as pessoas com deficiência e a sua exclusão social.

Em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - lei nº 9.394), a qual tem um capítulo específico sobre a educação especial, o capítulo V. Este capítulo retoma o que era defendido pelas leis anteriores à Lei nº 7.853, dizendo que a modalidade de Educação Especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. E mais, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p.25). Ou seja, a LDB apresenta que as crianças terão atendimento especializado apenas se, e somente se, suas condições específicas não permitirem a inclusão nas classes comuns. Deste modo, ela abre novamente as portas da educação regular para as crianças com deficiência visual e reforça que os sistemas de ensino deverão assegurar a eles:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...]
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Anterior ao ano de 1996, foram homologadas outras duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (em 1961 e 1971), sendo que a primeira expunha que as crianças com deficiência deveriam se “enquadrar” ao ensino regular (BRASIL, 1961). Já a segunda expõe que somente deveriam ter direito à Educação Especial as crianças que estavam atrasadas quanto à idade regular de matrícula (BRASIL, 1971). As duas foram revogadas por essa nova lei.

Três anos depois, em 1999, foi aprovado o Decreto nº 3.298, que Regulamenta a Lei nº 7.853 (sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), e apresenta superficialmente a educação especial, definindo que ela é uma

modalidade transversal a todas as outras modalidades de ensino e a destaca como complemento ao ensino regular.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, foi o primeiro avanço relacionado à acessibilidade de indivíduos portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida. Esta lei ordena que sejam excluídas barreiras e obstáculos em vias e espaços públicos, por meio de construções e reformas em edifícios, meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000). Posteriormente, o decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta a lei citada acima e acrescenta a acessibilidade “nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis” (BRASIL, 2004, p.15).

Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece 28 metas e objetivos para a Educação Especial. Antes de salientar estes objetivos e metas, o PNE ressalta um déficit na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns, a carência de qualificação dos professores e a falta de acessibilidade física dos espaços. Neste viés, estabelece na seção 8.1 (diagnóstico) que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.44). Além disso, apresenta na seção 8.2 (diretrizes) que a “educação especial [...] terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino”, e que é importante a “garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” (BRASIL, 2001, p.45).

No mesmo ano, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, e do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, são instituídas as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que é, com certeza, mais um avanço para as pessoas com deficiência e para a sua inclusão na rede regular. O documento mostra, em nove capítulos, diversas orientações para que a escola, de fato, inclua as crianças com deficiência na classe regular e ofereça um ensino de qualidade para todos os tipos de deficiência. Entre elas, está a política de inclusão, que

não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades [...] O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (BRASIL, 2001, p.28).

Ainda em 2001, teve a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que ocorreu em 28 de maio de 1999, através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro 2001. De acordo com este documento, a “Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001, p.2). Sendo assim, o documento também apresenta comprometerimentos de todos os Estados para que o objetivo acima citado seja alcançado.

Em 2002, a Resolução CNE/CP N°1/2002 promulga as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Nestas Diretrizes, está incluído no 3º parágrafo, inciso II, que os profissionais da educação devem ter “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002). Então, a partir deste ano, os discentes que ingressaram em um curso de licenciatura aprenderam sobre inclusão e as diferentes deficiências que podem existir em uma rede regular de ensino.

O Decreto nº 6.094/07 dispõe o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual enfatiza (art. 2º, inciso IX) a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007). Posteriormente, em 2008, o governo publica o Decreto nº 6.571 e, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4, juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que dispõem sobre o AEE na Educação Básica, expondo que deve ocorrer “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009, p.2).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, é revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que determina novas diretrizes para a Educação Especial, sendo uma delas a proibição de excluir uma criança da rede regular de ensino com o argumento de deficiência.

Em 2014, é publicado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que denota novas metas e estratégias para a educação como um todo e, no que tange à Educação Especial, há a meta 4. Esta meta apresenta como objetivo

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional

inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Neste PNE é posto uma meta concisa para a inclusão, algo que no anterior não foi tão focado⁷, mas se nota que ele reforça o que diz outras legislações, no que se refere ao AEE preferencial em rede regular de ensino. Por isso, é visível que ainda é uma necessidade que as crianças com deficiência tenham um ambiente inclusivo na classe normal e também que o AEE seja realizado em uma rede regular de ensino. Neste viés, ainda percebemos que o PNE abre brecha para que algumas crianças sejam mantidas apenas em escolas especializadas, que não tenham contato com uma classe normal e com colegas diferentes deles.

Um ano depois, a Lei nº 13.146 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual determina que o acesso das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência à educação não pode ser negado, tanto em rede pública como na privada (neste caso, não pode ser cobrado taxa adicional) (BRASIL, 2015). Além disso, garante um profissional de apoio escolar, o qual aponta, no inciso XIII do art.3º, como

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p.3).

Ao refletir sobre a evolução destas legislações, percebemos que a implementação de uma inclusão bem-sucedida está em processo e que, para que ela realmente aconteça, é preciso muito mais empenho da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (e outros órgãos responsáveis), bem como da comunidade escolar como um todo, que engloba pais, alunos, funcionários, professores e a gestão escolar. Além disso, envolve dissolver a cultura do preconceito com as pessoas com deficiência, para que, de fato, consigamos atingir a inclusão na sua totalidade.

Sabendo da importância de uma inclusão integral para que a criança com deficiência visual consiga se desenvolver na rede regular de ensino, a próxima seção irá aprofundar a discussão especialmente sobre uma das principais fases escolares: a alfabetização. Neste sentido, será comentado sobre como deve acontecer a alfabetização de crianças com DV, ressaltando o Braille como Sistema de Leitura e Escrita para cegos e os recursos ópticos como auxiliares na alfabetização de crianças com baixa visão.

⁷ O PNE de 9 de janeiro de 2001 apresentava metas superficiais em comparação com as metas do PNE de 25 de junho de 2014 no que tange à inclusão social das crianças com deficiência.

2.2.1 Alfabetização em Braille de crianças com Deficiência Visual

O processo de alfabetização exige que o educando reflita sobre cada descoberta, seus conceitos e os relacione com os conhecimentos já existentes. Neste viés, alfabetizar é complexo, é “difícil de ensinar e difícil de aprender”, e por isso exige muita dedicação, tanto do professor quanto do aluno. Nesta perspectiva, o trabalho do educador é ainda mais importante na fase da alfabetização, pois ele deve ter um olhar atento às especificidades das crianças e, a partir disso, perceber qual a melhor forma de alfabetizar cada um. Deve também levar em conta os saberes que as crianças já têm, pois ninguém é “tábula rasa”, todos carregamos conosco aprendizados.

As crianças videntes, mesmo antes de serem alfabetizadas, têm acesso a ambientes em que a leitura e a escrita estão inseridas e por isso, mesmo sem perceber, elas vão sistematizando os hábitos de leitura e de escrita. Não é raro ver crianças “fingindo que leem e escrevem”. Elas normalmente fazem rabiscos, desenhos e brincam de escola, e isso se deve à cultura escrita em que elas estão inseridas desde cedo. No entanto, as crianças com DV já iniciam o processo alfabetizador com uma desvantagem, já que no dia-a-dia não “veem” as letras, ou seja, não interagem, antes da alfabetização, com a leitura e a escrita. Nesse sentido,

a experiência e o aprendizado das crianças portadoras de deficiência visual dependem muito de seus outros órgãos dos sentidos, já que não contam (total ou parcialmente) com a visão. A falta de estímulos e experiências que mobilizam os sentidos disponíveis pode prejudicar a compreensão das relações espaciais e temporais e a aquisição de conceitos necessários ao processo de alfabetização (BRASIL, 2000, p.41).

Nesse cenário, as crianças cegas utilizam o tato como sentido principal para a apreensão da leitura e da escrita, e isso se faz através do sistema Braille. Já as crianças com baixa visão utilizam auxílios ou recursos ópticos, que são “lentes especiais ou dispositivos formados por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder [...]” (BRAGA, 1997, p. 12 apud BRASIL, 2000, p.7). Esses auxílios ópticos ajudam as crianças com visão subnormal a ver mais claramente as coisas ao seu redor, os quais são divididos em recursos ópticos para perto e recursos ópticos para longe. Assim, são considerados auxílios ópticos para perto óculos especiais e lupas de aumento e, para longe, telé-lupas e telescópios manuais. Abaixo podemos perceber alguns exemplos de recursos.

Figura 1 – Telescópio manual e telupla



Fonte: Extraído da internet.⁸

Figura 2 – Lupas de mão



Figura 3 – Óculos especiais



Fonte: Extraído da internet⁹

⁸ Disponível em: <<https://www.aptoimed.com.br/v2/especialidades/visao-subnormal-baixa-visao-old/recursos-opticos/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

⁹ Disponível em: <<https://www.fcm.unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 4 – Lupa eletrônica portátil



Fonte: Extraído da internet¹⁰

As crianças com cegueira não conseguem ver nada, nem mesmo com recursos ópticos, por isso é necessário que sejam alfabetizadas através do tato. Neste sentido, o começo da educação para cegos ocorreu através do Instituto Real dos Jovens Cegos (em Paris), criado por Valentin Haüy em 1784, como dito anteriormente (CHAGAS, 2011, p.2766). Desse modo, as crianças aprendiam a ler através de livros em relevo escritos no sistema de escrita alfabético, até que um dos alunos, Louis Braille, percebeu que era um método muito lento de aprendizado, e por isso

manteve contato com os pontos e traços de Charles Barbier de la Serre, a Sonografia ou Escrita Noturna, um sistema que representava letras e sons com doze pontos em relevo, não contendo pontuação e nem algarismos que foi desenvolvido visando transmitir secretamente, na escuridão, as ordens militares entre soldados, porém não foi utilizada na guerra. Sua importância se dá por ter servido de base para a invenção do Sistema Braille. Obstinado e perseverante Braille identificou no método o que poderia ser melhorado para uso de deficientes visuais, assim resolveu questões como acentuação de palavras, escrita de números, operações matemáticas e composições musicais (CHAGAS, 2011, p. 2766).

Após modificações, Louis Braille acreditou que, através de combinações de seis pontos, a leitura poderia ser realizada através do tato, seu alfabeto estava pronto, e por isso, em outubro de 1824, surge uma nova forma de alfabetizar as crianças cegas (CHAGAS, 2011, p.2766). Anos depois, Braille aprimorou o projeto e, no ano de 1837, apresentou a versão final do Sistema Braille, que contava com sessenta e três sinais (formados por pontos 123456, nomeados de sinal fundamental) e que permanece assim até hoje (CHAGAS, 2011, p. 2766).

¹⁰ Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-697114992-video-lupa-eletronica-portatil-auxilio-baixa-visao-43-po_JM?quantity=1>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Alguns autores defendem que o espaço também deve ser contado como um sinal, por isso vale ressaltar que há trabalhos que defendem a existência de 64 sinais. Segue abaixo o Sistema Braille correspondente à Grafia da Língua Portuguesa.

Figura 5 – Alfabeto em Braille comparado à Grafia da Língua Portuguesa

a	b	c	ç	d	e	f	g	h	i	j	l
⠁	⠃	⠉	⠉	⠑	⠑	⠋	⠎	⠈	⠇	⠊	⠇
m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
⠍	⠎	⠕	⠏	⠑	⠗	⠎	⠞	⠥	⠧	⠭	⠵

Fonte: Extraído da internet¹¹

Além do alfabeto, há também pontos correspondentes a letras com sinais gráficos, como se pode analisar abaixo.

Figura 6 – Sistema Braille de letras com sinais gráficos em relação à Grafia da Língua Portuguesa

Vogais	a	⠁	e	⠑	i	⠇	o	⠕	u	⠥
Acento agudo	á	⠁	é	⠑	í	⠇	ó	⠕	ú	⠥
Acento grave	à	⠁	-	-	-	-	-	-	-	-
Acento circunflexo	â	⠁	ê	⠑	-	-	ô	⠕	-	-
Til	ã	⠁	-	-	-	-	õ	⠕	-	-
Trema	-	-	-	-	-	-	-	-	ü	⠥

Fonte: Extraído da internet¹²

Há também, os sinais exclusivos do Sistema Braille, os quais podem ser observados abaixo.

¹¹ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2019.

¹² Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 7 – Sinais exclusivos do Sistema Braille

⠠	sinal de maiúscula
⠠⠠	sinal de maiúscula em todas as letras da palavra
⠠⠠⠠	sinal de série de palavras com todas as letras maiúsculas
⠠⠠	sinal de minúscula latina; sinal especial de translineação de expressões matemáticas
⠠	sinal restituidor do significado original de um símbolo braille
⠠	sinal de número
⠠	sinal de expoente ou índice superior
⠠	sinal de índice inferior
⠠	sinal de itálico, negrito ou sublinhado
⠠⠠	sinal de transpaginação

Fonte: Extraído da internet¹³

Existem pontuações, sinais acessórios, sinais usados com números e sinais que são exclusivos do Sistema Braille. Assim, a Grafia do Sistema Braille contém tudo que é necessário e indispensável para as crianças se alfabetizarem e conseguirem fazer o uso social da leitura e da escrita. Neste sentido,

o sistema Braille permitiu que indivíduos cegos saíssem do seu mundo específico, para compartilharem de forma mais abrangente, esferas comuns de realidade com os outros indivíduos da cultura [...]. Os indivíduos cegos encontraram no Braille a ferramenta que lhes permitiu construir uma nova individualidade histórica, todo um mundo amplo a se descortinar na ponta dos seus dedos, numa resolução semiótica levada a cabo por apenas seis pontos em relevo (BELARMINO, 2004, p. 5).

No Brasil, o sistema Braille chegou através do jovem José Álvares de Azevedo, o qual tinha sido enviado até Paris para estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos, e volta para cá para propalar o Braille (BRASIL, 2016). Dessa maneira, ele “começou a dar palestras nas casas de família e nos salões da Corte; escreveu e publicou artigos nos principais jornais da época sobre a importância de os cegos terem o seu próprio código de leitura e foi mais além: tomou para si a tarefa de ensinar outros cegos a ler e escrever [...]” (BRASIL, 2016, p.1). Neste sentido, ele se tornou o primeiro cego a ser professor e o pioneiro do Sistema Braille no Brasil.

Ao ser professor de Adélia Sigaud (filha do médico da Corte Imperial), José conquistou a atenção do Imperador Pedro II, o qual o chamou para uma conversa e ficou impressionado com o Sistema Braille (BRASIL, 2016). Nesta conversa, José comentou que gostaria de criar uma escola igual ao Instituto Real dos Jovens Cegos no Brasil, o que

¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

aconteceu quatro anos depois, em 1854. Dando seguimento, em 7 de setembro de 1854 foi inaugurado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, infelizmente, não contou com o seu criador, pois José Álvares de Azevedo viera a falecer seis meses antes (BRASIL, 2016). Vale ressaltar que “o Brasil foi o 1º país da América Latina a criar uma escola para alunos cegos e nas Américas foi o país pioneiro na utilização do Sistema Braille” (BRASIL, 2016, p.1).

Hoje, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos se chama “Instituto Benjamin Constant” em homenagem ao diretor republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães e

é mais do que uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdo cegos, com baixa visão e deficiência múltipla; é também um centro de referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão (BRASIL, 2016, p.1).

A partir disso, nota-se que o Braille se mantém até hoje como a forma mais eficaz de se alfabetizar crianças com cegueira. Para dar sequência ao estudo, destaca-se neste TCC a importância de saber como realmente ocorre a alfabetização das crianças com DV. Nesse sentido, levantamos os trabalhos já realizados sobre esse tema para que possamos perceber a relevância de pesquisar sobre este assunto. A vista disso, será apresentado na próxima seção um Estado de Conhecimento, que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p.158), “possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida”. Neste viés, serão expostos os trabalhos encontrados sobre “a alfabetização de crianças com deficiência visual” em três bases de dados de pesquisas científicas.

2.3 ESTADO DE CONHECIMENTO

Nesse capítulo será exposto o levantamento realizado sobre o tema “alfabetização de crianças com deficiência visual” em três bases de dados de pesquisas científicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos CAPES/MEC e Repositório Digital da UFFS. Vale ressaltar que o Estado de Conhecimento

é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Ou seja, o Estado de Conhecimento é uma parte importante da pesquisa, pois é quando se percebe o que existe em pesquisas científicas sobre o tema a ser pesquisado e, a partir dos resultados encontrados, elabora-se uma pesquisa com o que ainda é preciso ser descoberto. Nesse sentido, Morosini e Fernandes (2014, p.158) destacam que o Estado de Conhecimento “permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados”. Ou seja, estabelece muitas oportunidades de enriquecer o estudo, com novas descobertas acerca do tema a ser trabalhado.

Considerando a importância, então, desse tipo de pesquisa, iniciou-se o mapeamento das pesquisas pela base de dados da BDTD. Ao entrar no site, foi selecionada a opção de busca avançada, na qual foram delimitados os descritores “alfabetização” e “deficiência visual” como palavras de busca. Posteriormente, selecionou-se o ano de defesa das teses e dissertações entre os anos de 2008-2018. Inicialmente foi delimitado que os descritores deveriam estar incluídos no título, mas, como não surgiu nenhuma produção, foi delimitado que as palavras poderiam estar em todos os campos (título, autor, assunto, resumo, editor e ano de defesa). A partir disso, foram encontradas 15 pesquisas, entre teses e dissertações, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 – Teses e dissertações BDTD

Descritores: Alfabetização e Deficiência Visual												
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Teses	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Dissertações	3	0	1	0	1	1	0	2	0	1	3	12
Total	3	0	3	0	1	1	0	2	1	1	3	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas investigações, após a leitura do resumo, apenas três pesquisas tiveram relação quanto à pesquisa científica a ser produzida neste TCC, sendo que as três são dissertações. Diante disto, foi executada uma nova pesquisa, através da busca avançada, no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, com os mesmos descritores (ao delimitar que deveria aparecer no título, não houve resultados, por isso foi delimitado que poderia ter em qualquer campo – título, autor ou assunto) e pelo mesmo tempo. Surgiram 66 pesquisas, e entre estas havia trabalhos em diversos idiomas, por isso refinei a busca selecionando o idioma Português. Após essa delimitação, o número de pesquisas diminuiu para 38 (artigos e livros), em concordância com o que é exposto na Tabela 2.

Tabela 2 – Artigos e livros do Portal de Periódicos CAPES/MEC

Descritores: Alfabetização e Deficiência Visual												
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Artigos	0	1	1	1	1	1	9	6	3	3	3	29
Livros	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	0	9
Total	1	3	2	2	2	1	9	7	4	4	3	38

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a leitura dos arquivos, notou-se que a maioria era ou sobre alfabetização ou sobre deficiência (visual ou outras). Nesse sentido, apenas um artigo tratava sobre alfabetização e deficiência visual, por isso realizei uma nova busca avançada com os descritores “alfabetização” e “cego”, depois “leitura e escrita” e “cego”, e, por fim, “leitura e escrita” e “deficiência visual” (todas com data de publicação de 2008-2018), mas, infelizmente, os resultados encontrados não condiziam com o assunto desta pesquisa. Portanto, nesta base de dados foi encontrado apenas um artigo.

A investigação no Repositório Digital da UFFS ocorreu com os descritores “alfabetização” e “deficiência visual”, os quais foram pesquisados na página inicial do Repositório. Posteriormente foi selecionada a data de publicação sugerida pelo site (porque o site não oferece a opção de adicionar data, ou uma pesquisa avançada). Após, foi editado no cabeçalho de busca a data para 2008-2018 e encontrados 185 trabalhos, entre monografias, artigos científicos, dissertações, artigos de evento, capítulo de livros, relatório de pesquisa, resumo publicado em evento e outro. A Tabela 3 apresenta a quantidade existente de cada tipo de trabalho acadêmico.

Tabela 3 – Monografias, Artigos Científicos, Dissertações, Artigos de Evento, Capítulo de Livros, Relatório de Pesquisa, Resumo Publicado em Evento e Outro do RD/UFFS

Descritores: Alfabetização e Deficiência Visual												
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Monografia	0	0	0	0	0	0	16	10	17	26	33	102
Artigos Científicos	0	0	0	0	0	0	2	12	12	16	3	45
Dissertações	0	0	0	0	0	0	0	2	6	11	9	28
Artigo de Evento	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	4
Capítulo de livros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Relatório de Pesquisa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Resumo publicado em evento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Outro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Total	1	3	2	2	2	1	9	7	4	4	3	185

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, ao fazer uma análise minuciosa destes resultados, notou-se que apenas um artigo científico é relacionado ao assunto, o restante foca apenas na DV, ou apenas na alfabetização, ou até sobre outros assuntos. A partir disso, realizei a leitura dos cinco arquivos encontrados nesses três repositórios digitais e construí três quadros de Categorização dos trabalhos encontrados, sendo um dos encontrados na BDTD, outro dos encontrados no Portal e Periódicos da CAPES/MEC e um dos do RD/UFGS.

Abaixo segue o quadro dos arquivos encontrados na BDTD.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS - (BDTD)			
TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em Braille	Aicyr Lomonte Tamanaha	2018	Universidade de Brasília
Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Luzia Alves da Silva	2015	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel
Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental	Marleide dos Santos Cunha	2015	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro trabalho encontrado, intitulado “Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em Braille”, o autor Aicyr Lomonte Tamanaha apresenta como objetivo entender as particularidades do atendimento educacional oferecido aos alunos com DV que estão aprendendo o Braille em uma classe especial de uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa de estudo de caso e os autores Mitjans Martinez e González Rey (2017), Vygotski (1997), Lobo (2011) e entre outros, para referenciar teoricamente a pesquisa.

Após realizar o estudo de caso, o autor teve como resultado:

- (i) por meio do diálogo, a professora estabelece uma dinâmica em sala aula que favorece o engajamento dos estudantes em suas aprendizagens e nos processos de desenvolvimento;
- (ii) a aproximação promovida pelo diálogo proporciona a professora a elementos necessários para a realização da avaliação processual de seus alunos e a construção de atividades singularizadas que ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento;
- e (iii) as avaliações diagnósticas médico-

terapêuticas possuem papel secundário no planejamento das ações educativas da professora (TAMANAHA, 2015, p.7).

Nesse sentido, como conclusão, apontou que a educação de qualquer criança é possível se os profissionais pensarem nela na perspectiva das crianças, especialmente no caso dos alunos com DV. Além disso, complementa que as crianças são sempre as melhores pessoas para falarem de si mesmas e de seu aprendizado e por isso cabe ao professor estar disposto a ouvi-las e, assim, melhorar o ensino.

Já o segundo trabalho, intitulado como “Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, da autora Luzia Alves da Silva (2015), teve por objetivo fazer um estudo teórico a respeito da construção da leitura e da escrita pelos estudantes com DV, com base nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, procurando evidenciar a relevância desse referencial na alfabetização dessas crianças.

A autora utilizou para teorizar a pesquisa os autores Vigotski (1995; 1997; 1998; 2000; 2001; 2003; 2004), Lúria (1986; 1991; 1994; 1998; 2008), Leontiev (1978; 1998; 2005), Saviani (1983; 2000; 2003; 2013), entre outros, e realizou um estudo bibliográfico com arquivos existentes, como livros, artigos, teses e dissertações. A partir deste estudo, tiveram como resultado:

1. É necessária uma formação continuada para que o professor tenha bases sólidas pra atuar em salas de aula onde haja alunos com DV;
2. É necessário também acreditar no potencial de aprendizagem dos alunos, sejam eles com deficiência ou não;
3. Deve haver a opção por teorias psicológicas e pedagógicas que tenham capacidade de fundamentar e conduzir as práticas pedagógicas e as metodologias que devem ser desenvolvidas com as crianças; e, por fim,
4. Toda a equipe pedagógica deve estar comprometida e envolvida no processo de aprendizagem das crianças, no que diz respeito a projetos pedagógicos.

A partir destes resultados, Silva (2015, p.6) conclui que,

ao se planejar as ações e estratégias pedagógicas, é necessário que se considerem as especificidades impostas pela cegueira ou pela redução da função visual, pois, dificilmente obter-se-á sucesso na escolarização dos alunos com deficiência visual sem que o espaço educativo seja organizado de forma a que estes participem ativamente de todas as atividades propostas e tenham acesso irrestrito às informações a eles disponibilizadas.

No terceiro trabalho, o qual tem como título “Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental”, a autora Marleide dos Santos Cunha (2015) apresenta como objetivo geral fazer uma análise do ensino da Língua Portuguesa em uma turma de alfabetização e também no 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como campo empírico uma instituição que proporciona Atendimento Educacional Especializado para indivíduos com deficiência visual em Sergipe e uma sala de aula do ensino regular com alunos cegos incluídos, em uma escola pública da cidade de Aracaju. Para isso, ela utilizou autores como Richardson (2009), Forghieri (1993), Dutra (2002), entre outros, para referenciar teoricamente o trabalho, e empregou o estudo de caso com abordagem qualitativa como método de pesquisa. Nesse sentido, a autora fez o uso de entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas e sistemáticas como instrumentos de coleta de dados, e, posteriormente, foram realizadas revisões bibliográficas e análises documentais.

Ao finalizar a pesquisa, a autora trouxe como resultados que

o ensino da Língua Portuguesa nas turmas analisadas é desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita. Os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) nas duas turmas praticamente não são explorados. Ainda que já existam, nos currículos de licenciatura em Letras/Português e Pedagogia, disciplinas que contemplam o conteúdo básico legalmente exigido para a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, ainda assim os docentes consideram-se despreparados para dar aulas a alunos com deficiência. Nota-se uma total dependência em relação ao auxílio que o aluno recebe no Atendimento Educacional Especializado (CUNHA, 2015, p.9).

Nesta perspectiva, concluiu-se que o trabalho apresenta uma realidade no ensino de pessoas cegas e consolida a esperança de haver avanços na busca por novas estratégias de ensino, as quais levem em conta as necessidades do aluno cego, em uma escola que procura ser eficaz na educação inclusiva. Dito isso, esses três trabalhos são os que mais se relacionam ao que se pretende investigar e que foram encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Já no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, foi encontrado o seguinte trabalho.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC

CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS – (Portal de Periódicos da CAPES/MEC)			
TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira	Elizabeth Canejo	2018	FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste artigo, intitulado “Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira”, a autora Elizabeth Canejo apresenta como objetivo discutir a Educação Especial vigente, com enfoque na alfabetização e aprendizagem de pessoas cegas. A partir disso, defende que a melhor maneira de alfabetizar com êxito crianças com DV é através de classes especiais que se localizam nas escolas regulares. Neste sentido, a autora utilizou uma pesquisa documental em legislações brasileiras e uma pesquisa bibliográfica, com base teórica em autores como: Mantoan (2010), Sasaki (1997), Canejo (2001) e Garcia, Moraes, Mota (2001).

Para concluir, a autora expõe que

dados foram levantados e analisados e a partir dessa reflexão, constituiu-se a proposta de uma nova configuração, ressignificando assim o modelo atual da Educação Especial de alunos com deficiência visual – cegos, e a retomada às classes especiais, por conta das especificidades que envolvem as questões da aprendizagem deste sujeito, aqui elencadas (CANEJO, 2018, p.40-41).

A partir disso, ela encerra o artigo indicando que o modelo mais eficaz para alfabetizar crianças cegas é em classe especial e que acredita que a formação intelectual não deve acontecer através da polêmica, mas sim pelo diálogo. Por fim, é exposto, a seguir, no quadro 3, o trabalho encontrado no Repositório Digital da UFFS.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados no Repositório Digital da UFFS

CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS – (Repositório da UFFS)			
TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
Alfabetização de alunos cegos: um estudo sobre Pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização	Raquel Elisa Gehm	2017	Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS - Campus de Chapecó

Fonte: Elaborado pela autora.

No trabalho citado acima, a autora Raquel Elisa Gehm tinha como objetivo fazer um levantamento das pesquisas realizadas sobre o tema “desbrailização” na alfabetização de crianças com cegueira. Para esse trabalho ela fundamentou teoricamente com os autores Vygotsky (1997), Conde (2012), Silva (2011), Belarmino (2001), Batista, Lopes e Pinto (2016) e outros. Iniciou artigo apresentando todo o processo histórico por trás da criação do Sistema Braille, bem como o funcionamento deste Sistema. Após isso, ela comentou sobre o uso do Braille e sobre a ideia de o substituir por recursos tecnológicos.

Raquel Elisa Gehm realizou uma investigação no Banco de Teses da CAPES e encontrou apenas uma dissertação de Mestrado que falava sobre “a leitura tátil e os efeitos da desbrailização em aulas de matemática”. Para encerrar o trabalho, a autora expõe como resultado que “o fenômeno da desbrailização precisa ser mais discutido e estudado, a fim de

se buscarem maneiras de incentivar a prática do Braille entre os alunos cegos, como a única ferramenta que dá a esses alunos o acesso total a estrutura e a ortografia das palavras” (GEHM, 2017, p.4). Por fim, a autora conclui que “as tecnologias podem ser uma aliada no processo de alfabetização dos alunos cegos”, mas que o Braille nunca deve ser descartado, pois ele é o único sistema em que os cegos conseguem ter acesso à leitura e à escrita.

Ao final dessas leituras, foi construído um quadro geral para analisar todos os cinco trabalhos encontrados nas pesquisas dos repositórios digitais, o qual continha as seguintes categorias: tema, problema, objetivos, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusões. A partir da análise desse quadro, é possível afirmar que os temas predominantes nestas pesquisas se referem ao processo de desbrailização, alfabetização de crianças com DV em classe especial e um comparativo da aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os objetivos mais recorrentes se relacionam à compreensão da aquisição da leitura e escrita de crianças com DV através do AEE ou da rede regular (analisando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica nesse processo); a entender como ocorre a oferta da Educação Especial para crianças com DV; à análise de algumas pesquisas sobre o processo de desbrailização.

Para tal, os pesquisadores, metodologicamente, fizeram estudos de caso, pesquisas documentais e pesquisas bibliográficas com cunho qualitativo e com uso mais frequentes de entrevistas e análise de documentos, livros, artigos e dissertações como instrumentos de pesquisa. Os resultados das pesquisas apontaram que: são necessárias formações continuadas para professores que atuam com crianças com DV; é preciso que os professores acreditem na potencialidade dos alunos; é imprescindível que se realizem mais pesquisa a respeito da desbrailização; há uma total dependência em relação ao auxílio que o aluno recebe no Atendimento Educacional Especializado; os professores de Português não trabalham com o profissional especializado de modo articulado; as crianças com DV têm uma educação escolar melhor se esta for realizada em classe Especial; a docente consegue, através do diálogo, fazer com que as crianças se empenhem em construir o conhecimento.

Em sua maioria, os estudos concluem que: se os profissionais da educação tiverem um olhar atento, conseguirão perceber as dificuldades e potencialidades das crianças; é necessário pensar em propostas e espaços que acolham as crianças com DV e possibilitem que elas possam participar de tudo; as tecnologias podem ser uma outra opção para o professor alfabetizar crianças com DV, mas o Braille deve ser o principal instrumento; estamos avançando na busca de estratégias de ensino que realmente incluem as crianças com

deficiência visual; é em classe Especial que a alfabetização de crianças com deficiência visual ocorre de modo mais eficaz.

Diante disso, ao findar destes apontamentos, é importante ressaltar que o presente trabalho, o qual tem como título “O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS”, trará uma pesquisa diferente das apontadas acima, pois procura aprofundar em como ocorre a alfabetização das crianças com DV na rede regular de ensino. Além disso, tem como metodologia uma pesquisa de campo, para que seja investigada a realidade atual das crianças com deficiência visual na rede regular de ensino de Erechim/RS através de questionários respondidos por docentes que trabalham com essa fase e com as próprias crianças. Pretende-se uma pesquisa rica em saberes sobre a alfabetização e a criança com deficiência visual e, para isso, foram escolhidas metodologias que agreguem valor ao trabalho. Neste sentido, o próximo capítulo trará as metodologias escolhidas para serem utilizadas nesta pesquisa, de modo que possamos oferecer à comunidade acadêmica novos conhecimentos a respeito da alfabetização de crianças com DV.

3 METODOLOGIA

Este capítulo irá tratar dos procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa. Entretanto, antes de aprofundar sobre este assunto, é interessante ressaltar o que é uma pesquisa. Deste modo, Gil (2002, p.17) acentua que uma pesquisa é um

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Portanto, pesquisa é a busca pelo conhecimento através de métodos qualitativos e quantitativos, sendo que o método qualitativo não se importa com números, mas sim com o aprofundamento do entendimento de um grupo social, de uma organização, etc., enquanto que o quantitativo foca na objetividade e se prende na apresentação dos resultados por sua quantidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31-33). Nessa perspectiva, foi utilizada a pesquisa qualitativa para a realização desta investigação, pois se pretendia “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Além disso, a pesquisa científica que foi realizada tem abordagem exploratória, pois, para entender como ocorre a alfabetização de crianças com deficiência visual, é preciso ter maior familiaridade com este assunto (GIL, 2002, p.41). Segundo Gil (2002, p.41):

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

Sendo assim, em um primeiro momento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre as produções existentes acerca do tema “alfabetização de crianças com deficiência visual”, para que fosse construído o embasamento teórico da pesquisa, bem como para observar o que estava sendo produzido sobre o assunto. De acordo com Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores [...]”.

É imprescindível que, ao elaborar uma pesquisa científica com um tema tão necessário, a autora esteja carregada de conhecimentos sobre o assunto que tenham sido adquiridos através de diversas leituras de outros autores. Em suma, é necessário ter uma bagagem teórica sobre o tema da pesquisa para que possa realizá-la com exatidão e atingir os objetivos que se pretende no término da investigação.

Além disso, foi realizada uma pesquisa documental em legislações brasileiras para que, a partir dela, possamos perceber o que as leis apresentam sobre a Educação Especial. Neste sentido, vale ressaltar que Lüdke e André (1986, p.38) destacam que são considerados documentos “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”, ou seja, tudo que carrega informações sobre o comportamento humano. Dessa forma, a pesquisa documental pode ser definida como a verificação de informações concretas em documentos a partir de hipóteses de interesse do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

De acordo com Ludke e André (1986, p.39), há diversas vantagens em fazer o uso da pesquisa documental, pois

os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Ademais, a pesquisa documental tem baixo custo, pois seu uso pede apenas investimento de tempo e atenção para a análise e seleção dos aspectos mais importantes. Ademais, outra vantagem é que os documentos são “uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Dito isso, estão listadas abaixo as legislações que foram utilizadas nessa pesquisa.

Quadro 4 – Legislações Brasileiras referentes à Educação Especial

ANO	NOME DA LEGISLAÇÃO
1961	Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961 - Institui o "Dia do Cego".
1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

1994	Política Nacional de Educação Especial.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 - Regulamenta a Lei nº 7.853.
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – Promoção da acessibilidade.
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE)
2001	Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Decreto nº 3.956 de 8 de outubro 2001 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
2002	Resolução CNE/CP Nº1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2004	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 - Regulamenta a lei 10.098.
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
2008	Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008.
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 - Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
2009	Parecer CNE/CEB nº 13/2009, de 3 de junho de 2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Diretrizes para a Educação Especial.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação.
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um terceiro momento, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento, que é definida como “uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias” (MARQUES, 2004). Além disso, é nessa parte da pesquisa que se percebe o que há de novo no tema da pesquisa em comparação ao que já existe sobre ele.

Para elaborar o Estado do Conhecimento, localizaram-se as produções científicas existentes na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em 10 anos (durante os anos de 2008-2018), com os descritores “alfabetização” e “deficiência visual” (contidos no título ou no corpo do texto). Foram encontrados 15 resultados, mas destes apenas três têm uma leve relação quanto à pesquisa científica a ser produzida. Diante disto, foi executada uma nova pesquisa, com os mesmos descritores e pelo mesmo tempo no

Portal de Periódicos da CAPES/MEC (adicionando na busca o idioma Português), e surgiram 38 resultados. Ao realizar a leitura dos arquivos, notou-se que a maioria era ou sobre alfabetização ou sobre deficiência (visual ou outras). Nesse sentido, apenas um artigo citava os dois termos “alfabetização” e “deficiência visual”, por isso realizei uma nova pesquisa com os descritores “alfabetização” e “cego”, depois “leitura e escrita” e “cego”, e, por fim, “leitura e escrita” e “deficiência visual”, mas, infelizmente, nenhum resultado satisfatório. Por isso, selecionei apenas aquele encontrado inicialmente. Consequente, realizei outra pesquisa no Repositório Digital da UFFS.

Ao fazer uma investigação no Repositório Digital da UFFS, foram encontrados 185 resultados de pesquisas relacionadas aos descritores “alfabetização” e “deficiência visual”. Entretanto, ao fazer uma análise minuciosa destes resultados, apenas um deles é relacionado ao assunto, o restante foca apenas na DV, ou apenas na alfabetização, ou até sobre outros assuntos. Nesse sentido, diante desses resultados, foram escolhidos, no total, cinco trabalhos para constituir o Estado de Conhecimento desse estudo, considerando que não existem muitos trabalhos sobre essa temática.

Num quarto momento, foi realizada uma pesquisa de campo, a qual “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (GIL, 2002, p.53). Nesta perspectiva, para essa fase da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada como método de coleta de dados, pois, como afirma Ludke e André (1986, p.33),

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Assim, as entrevistas permitem que o pesquisador e o pesquisado mantenham uma interação, sem uma relação hierárquica. Sob este foco, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Além disso, a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um roteiro básico, mas que permite que o pesquisador faça adaptações durante as entrevistas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste contexto, foram investigadas escolas públicas de Erechim/RS que contenham docentes que alfabetizam ou alfabetizaram crianças com deficiência visual e, posteriormente, foi marcada uma data para a realização da entrevista.

A entrevista com as professoras contou com as seguintes questões¹⁴:

1. Informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.
2. Como ocorre a inclusão da criança com deficiência visual?
3. A sua escola possui materiais adaptados para as crianças com deficiência visual? Se sim, quais e qual a eficácia? Se não, como lidam com essa inexistência?
4. Como você realiza a alfabetização da criança com deficiência visual em uma turma de ensino regular? E a sua formação (graduação e especialização) lhe deu suporte para trabalhar com essa realidade? Descreva.
5. Qual o método de alfabetização utilizado para a alfabetização de crianças com deficiência visual? Por quê?
6. Na sua opinião, as crianças com deficiência visual realmente conseguem se alfabetizar de forma satisfatória? Justifique.
7. Sugira ações para avançar na inclusão e alfabetização de crianças com DV na rede regular de ensino.

Também foram realizadas outras duas entrevistas com especialistas na área da Educação Inclusiva, sendo uma delas especialista em Educação Especial e outra especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual. O objetivo dessas duas entrevistas era descobrir como foi implementada a inclusão em Erechim/RS e qual é a metodologia ideal para alfabetizar crianças com deficiência visual em uma rede regular. Estas duas entrevistas foram divididas em quatro blocos (introdutório, identificação, Educação Especial e alfabetização de crianças com DV) e contaram com as seguintes questões¹⁵:

1. Informe sua área de atuação, formação inicial e possíveis cursos de formação continuada.
2. Como ocorreu a implementação da educação especial na cidade de Erechim/RS?
3. Erechim possui legislações próprias que regem a inclusão?
4. Existem relatórios sobre os avanços da Educação Especial Inclusiva em Erechim?
5. Como foi a reação das professoras à obrigatoriedade de adaptar as escolas, salas de aula e currículo?
6. Como ocorre a inclusão da criança com deficiência visual na rede pública de Erechim/RS?

¹⁴ O Roteiro de Entrevista está nos Apêndices deste TCC.

¹⁵ O Roteiro de Entrevista está nos Apêndices deste TCC.

7. As crianças têm um/a professor/a especialista para atender as suas necessidades de aprendizagem, além do/a professor/a titular da turma?
8. Quais foram as medidas tomadas pelos órgãos públicos para que as crianças com deficiência conseguissem se sentir acolhidas na escola regular?
9. Quantas crianças têm DV no município e em que escolas elas estão matriculadas?
10. Você possui experiências na área de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV)? Se a resposta for sim: como ela ocorre? Você acredita que as crianças realmente constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita?
11. Acredita que a sua formação deu o suporte necessário para a prática docente em Educação Especial?
12. Sugira ações para avançar na inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e também na alfabetização de crianças com DV;

É válido ressaltar que foi apresentado um Termo de Consentimento Informado aos professores e especialistas durante o bloco introdutório para que soubessem que as informações fornecidas seriam analisadas e expostas em uma pesquisa científica, mas sem expor a identidade dos participantes. Nos Apêndices deste TCC, segue o modelo que foi entregue aos professores que participaram da pesquisa.

Após a realização das transcrições das entrevistas semiestruturadas, foi efetuada a exploração das mesmas com base na Análise de Conteúdo, que, de acordo com Bardin (1977, p.38), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Nessa perspectiva, será utilizado o método de Análise de Conteúdo, o qual se divide em três polos: a pré-análise (organização das ideias iniciais; formulação da entrevista), a exploração do material (realização sistemática, manual ou informatizada da entrevista) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (ocorrem as análises das respostas para que sejam percebidos os pontos significativos e válidos para a investigação que se pretende) (BARDIN, 2016).

Por fim, foram comparadas as respostas para constatar se possuem semelhanças e/ou diferenças, construindo, assim, Categorias de sentido. Categorias, segundo Bardin (2006, p. 117 apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p.735), são a

classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Criar categorias não é uma tarefa fácil, pois em um primeiro momento elas brotam do alicerce teórico da pesquisa, para, posteriormente, ir se modificando ao longo do estudo “num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.42). Neste sentido, não há um método fixo para a construção de categorias, mas alguns autores apresentam algumas sugestões. De acordo com Guba e Lincoln (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.43), inicialmente é preciso analisar o material e procurar encontrar informações que se repetem (essas informações irão construir as categorias). Posteriormente, nota-se os dados que não podem ser incluídos nas categorias criadas e constroem-se com eles um grupo para serem analisados depois. Após, é preciso rever as categorias criadas, pois “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa” (GUBA; LINCOLN, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.43).

Segundo Guba e Lincoln (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.43),

se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras.

Neste viés, “depois da obtenção de um conjunto inicial de categorias [...] a próxima etapa envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação” (GUBA; LINCOLN, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.43). Ou seja, com base no que já foi obtido, o pesquisador reexamina o material com o objetivo de descobrir novos ângulos, aprofundar a sua visão dos materiais e confirmar as categorias criadas. A partir da análise da transcrição das entrevistas, as categorias construídas nesse TCC foram: (a) Erechim/RS, cidade referência em Educação Inclusiva; (b) Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Erechim/RS; e (c) Inclusão na sala de aula: alfabetização de crianças com deficiência visual, as quais serão apresentadas e analisadas no capítulo seguinte. Vale ressaltar que, após as reflexões construídas através das categorias acima mencionadas, haverá um capítulo de proposições, que, segundo Ludke e André (1986), são novas explicações e interpretações acerca do assunto. Neste sentido, esse capítulo apresenta outras formas de pensar a alfabetização e a inclusão das crianças com DV. Sendo assim, as categorias citadas acima serão apresentadas e analisadas no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo irá apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa de campo realizada através de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam ou atuaram na alfabetização de crianças com DV. Neste sentido, será dividido em três subcapítulos, sendo que o primeiro, intitulado *Erechim/RS, cidade referência em Educação Inclusiva*, apresenta como se concretizou a inclusão no município de Erechim, como foi aceita, se ela realmente acontece e por que Erechim é considerada referência em inclusão. O segundo subcapítulo é tratado aqui como *Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Erechim/RS* e aborda, através da opinião de oito docentes da rede Municipal de Educação, como ocorre a inclusão nas escolas de Erechim/RS. Após, há o subcapítulo *Inclusão na sala de aula: alfabetização de crianças com deficiência visual*, que apresenta e analisa as respostas das entrevistadas a respeito de como realizam ou realizaram a alfabetização de crianças com DV nas escolas públicas municipais de Erechim/RS.

Vale ressaltar que, para compor os subcapítulos abaixo, foi seguido o roteiro de entrevista e utilizados apenas os blocos de identificação, Educação Especial e alfabetização de crianças com DV, ficando, assim, excluído o bloco introdutório. Este bloco não será comentado, pois nele apenas foram apresentados o trabalho aqui realizado e a importância da contribuição das participantes da entrevista.

4.1 ERECHIM/RS, CIDADE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Erechim é uma cidade localizada ao Norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai, e que foi nomeada, inicialmente, como Paiol Grande, posteriormente de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, por fim, Erechim¹⁶. De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Erechim, “o nome Erechim, de origem Caingangue, significa "Campo Pequeno", provavelmente porque os campos eram cercados por florestas”¹⁷.

O município de Erechim abarca diversas etnias, tais como franceses, italianos, alemães, holandeses, judeus, espanhóis, portugueses, poloneses, índios, russos, entre outros¹⁸. Segundo o IBGE, a cidade contava, no censo demográfico de 2010, com 96.087 habitantes e que, através de estimativas disponibilizadas pelo Instituto, deve contar no ano de 2019 com 105.862 pessoas (IBGE, 2019).

¹⁶ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/149/como-tudo-comecou>>

¹⁷ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/149/como-tudo-comecou>>

¹⁸ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/150/origem-do-nome>>

Através de uma publicação do Ministério da Educação (MEC)¹⁹, sabe-se que em 2009 a cidade contava com 200 pessoas com deficiência incluídas no Ensino Regular. Já a última publicação a respeito (2016) mostra que mais de 200 crianças com deficiência incluídas no ensino regular – entre Ensino Fundamental e Educação Infantil²⁰ – e destas apenas 2 crianças possuem deficiência visual. Neste viés, as crianças estão distribuídas entre as 15 escolas públicas municipais existentes²¹, as quais serão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Escolas Públicas Municipais de Erechim

Escolas Municipais de Educação Infantil	Escolas Municipais de Ensino Fundamental	Escola Municipal de Artes
Lucas Vezaro	Dom Pedro II	Belas Artes Osvaldo Engel
São Cristóvão	Othelo Rosa	
Dr. Ruther Alberto Von Muhlen	Cristo Rei – CAIC	
Bôrtolo Balvedi	Caras Pintadas	
Dom João Aloísio Hoffmann	Luiz Badalotti	
Irmã Consolata	Paiol Grande	
Estevam Carraro	Jaguaretê	

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste contexto, o ano de 2010 é considerado um marco histórico para a Educação Inclusiva de Erechim, pois foi neste ano que a Educação Inclusiva passou a ser um dos eixos que norteiam a Educação do município. A partir deste momento, o governo municipal passou a investir 1 milhão de reais no projeto de Educação Inclusiva e proporcionou para as crianças com deficiência transporte escolar adaptado que leva os estudantes da porta de casa até a escola²². Além disso, no contraturno da escola, os alunos frequentam a sala de recursos multifuncional.

Os investimentos feitos pela Prefeitura Municipal de Erechim trouxeram bons frutos, pois no ano de 2012 a EMEF Othelo Rosa ficou entre as 10 melhores escolas do Brasil na perspectiva da inclusão (concorrendo ao prêmio Experiências Educacionais Inclusivas, o qual

¹⁹ Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/35411-professores-gauchos-mostram-que-lugar-de-crianca-com-deficiencia-e-na-escola-regular>>

²⁰ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/10866/01-04-2016/erechim-tem-a-melhor-secretaria-municipal-de-educacao-do-brasil>>

²¹ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/344/escolas-municipais>>

²² Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/10866/01-04-2016/erechim-tem-a-melhor-secretaria-municipal-de-educacao-do-brasil>>

não ganhou naquele ano)²³. Este prêmio é oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e com o objetivo de “promover, difundir e valorizar experiências inovadoras de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2012, p.1). Naquele mesmo ano, o município ganhou o “Troféu Prêmio Gestor Público Especial: Todos na Escola – Respeito às diferenças”, graças à conquista de incluir na rede regular de ensino 21 alunos em 2011 e 23 em 2012²⁴.

No ano seguinte, duas escolas de Erechim (EMEI D. João Aloísio Hoffmann e EMEI Irmã Consolata) ficaram colocadas entre as 10 melhores escolas do Brasil e concorreram novamente ao Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas. Naquele ano, o município levou para casa o prêmio em 1º lugar na Categoria de Escolas Públicas, pela escola EMEI Irmã Consolata e o 2º lugar na categoria de Secretarias de Educação²⁵.

Em 2014, depois de receber o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas, a cidade de Erechim foi requisitada nacionalmente para apresentar o seu trabalho pelas cidades brasileiras²⁶. Sendo assim, o último encontro aconteceu em Belo Horizonte durante os dias 29 e 30 de abril de 2014, no Seminário Nacional de Educação Infantil – Cenários, avanços e desafios. Vale ressaltar que “os convites para os seminários surgiram através de indicação do MEC, que no mês de abril lançou a Proposta Educação Infantil 100% inclusiva. O município de Erechim foi o primeiro do Brasil a aderir na ação”²⁷.

Já em 2015, as EMEF Paiol Grande, EMEF Luiz Badalotti e EMEI Dom João Hoffmann ficaram entre as 10 melhores do Brasil no Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais²⁸. Naquele mesmo ano, o município recebeu duas Menções Honrosas: uma pelo “Prêmio Gestor Público Tecnologia da Informação” (este prêmio foi recebido no ano anterior, pelo projeto “Novas formas de aprender, novas maneiras de ensinar...”) e outra pelo “Troféu Gestor Público Especial” (este

²³ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11126-notatecnica41resultados2premioexperienciaseducacionaisinclusivas&category_slug=junho-2012pdf&Itemid=30192>

²⁴ Informação disponível em: <http://www.premiogestorpublico.org.br/conteudo/Livro_pgp_2012.pdf>

²⁵ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/10866/01-04-2016/erechim-tem-a-melhor-secretaria-municipal-de-educacao-do-brasil>>

²⁶ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/8437/05-05-2014/municipios-de-todo-o-brasil-querem-conhecer-inclusao-de-erechim>>

²⁷ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/8437/05-05-2014/municipios-de-todo-o-brasil-querem-conhecer-inclusao-de-erechim>>

²⁸ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/10866/01-04-2016/erechim-tem-a-melhor-secretaria-municipal-de-educacao-do-brasil>>.

troféu foi recebido em 2012, graças ao projeto “Todos na escola - Respeito às diferenças”²⁹. Ambas as menções se referem à continuidade dos projetos e pela permanência dos resultados.

No ano de 2016, o município também foi indicado ao “Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais”, ganhando 3º lugar na categoria escolas públicas (através da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti) e 1º lugar na categoria de Secretarias de Educação³⁰. Além disso, neste mesmo ano, o MEC publicou uma matéria sobre o projeto de fotografia da professora Julhane Kalles, a qual tinha como objetivo acalmar as crianças com Espectro Autista (TEA) com imagens que representavam o que iria acontecer na aula³¹. Neste sentido, a professora evidencia que todas as crianças da turma foram incluídas nesse projeto. A matéria também ressalta as premiações e os avanços do município no que tange à inclusão das crianças com deficiência no ensino regular.

O ano de 2018 trouxe para a cidade de Erechim o Prêmio Gestor Público com o projeto “Caminhos da Inclusão: acessibilidade segura”. Este projeto tinha como objetivo oferecer aos estudantes com deficiência, e que precisam de cuidados constantes, o acompanhamento de um monitor no veículo de transporte, para que os riscos de acidentes no embarque e desembarque sejam reduzidos³². Neste mesmo ano, ocorreu o “Fórum Permanente da Política Pública Estadual para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades para a região do Alto Uruguai”³³, o qual abordou os temas: Políticas Públicas Inclusivas: Relação Estado e Município, Políticas Públicas para Altas Habilidades; Trabalho e Empreendedorismo; Acessibilidade Arquitetônica; Atividade Física Inclusiva e Paradesporto da teoria à prática, além das oficinas temáticas.

Em 2018, também ocorreu o lançamento do projeto “Mãos Dadas, Grupo de Apoio de Família para Família”. Segundo a Prefeitura Municipal de Erechim,

o Projeto tem como proponente a Secretaria Municipal de Educação e apoiadores com a Universidade Regional Integrada, por meio do Núcleo de Acessibilidade e o Curso de Psicologia, que buscam, junto a Comissão de Pais, trabalhar e dar apoio às famílias de estudantes com deficiência, com objetivo de propiciar a partilha de

²⁹ Informação disponível em: <https://issuu.com/fisco-rs/docs/livreto_pr_mio_gestor_publico_201>

³⁰ Informação disponível em: <http://pdei.mec.gov.br/arquivos/nota_tecnica_29_resultado_pdei.pdf>

³¹ Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/35411-professores-gauchos-mostram-que-lugar-de-crianca-com-deficiencia-e-na-escola-regular>>

³² Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/12571/03-09-2018/pasta-da-educacao-concorre-ao-premio-gestor-2018-com-o-projeto-caminhos-da-inclusao-acessibilidade-segura>>

³³ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/12378/18-07-2018/forum-permanente-debate-politicas-publicas-de-inclusao>>

ideais, sentimentos, opiniões, experiências e estratégias de superação às dificuldades³⁴.

Por conta de toda esta trajetória ligada à Inclusão que o Município de Erechim tem, é que o presente TCC tem como base as experiências realizadas por docentes nas escolas públicas municipais dessa cidade. Neste viés, o presente subcapítulo terá como base entrevistas semiestruturadas³⁵ realizadas com uma especialista em Educação Especial e uma especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual. Vale ressaltar que, por toda a trajetória que ambas as professoras carregam, perguntei se poderia expor suas identidades e apenas a Especialista em Educação Especial com destaque em DV Angela Márcia Malicheski permitiu a divulgação de seu nome real. Dito isso, especialista em Educação Especial será intitulada com o nome “Professora 9”, respeitando o anonimato da sua identidade, conforme solicitado pela própria depoente.

A entrevista realizada com as duas docentes contava com quatro blocos, sendo eles: bloco introdutório, bloco de identificação, bloco de Educação Especial e bloco de alfabetização de crianças com DV³⁶. Neste sentido, no primeiro bloco, me apresentei e comentei sobre o trabalho que estou realizando, declarei a importância da participação das professoras e entreguei a elas o termo de consentimento informado³⁷, o qual elas assinaram autorizando que eu utilizasse as respostas das mesmas neste TCC.

O segundo bloco se constitui de uma questão que é “pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada. Junto a isso, indagar se acredita que a sua formação deu o suporte necessário para a prática docente em educação especial”, pois é impossível falar de inclusão sem citar a formação de professores, já que os dois estão interligados. Segundo Souza e Rodrigues (2015, p.5), “discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida ao aluno com deficiência ou sem deficiência; é repensar o verdadeiro significado da prática pedagógica”. Nesta perspectiva, abaixo há um quadro que apresenta as formações de cada uma das especialistas citadas acima.

Quadro 6 – Formação inicial e continuada das docentes entrevistadas

Grau de formação	Professora 9 (P9)	Angela Márcia Malicheski
Segundo Grau	Magistério	Magistério

³⁴ Informação disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/12387/18-07-2018/maos-dadas-em-busca-da-igualdade>>

³⁵ Há nos apêndices o roteiro de entrevista com os pontos abordados.

³⁶ O bloco de alfabetização de crianças com DV será comentado no subcapítulo 4.3.

³⁷ Há nos apêndices o modelo entregue a cada uma das participantes.

Graduação	Pedagogia (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – 2000)	Técnicas Comerciais e Serviços
Pós - Graduação <i>lato sensu</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Psicopedagogia (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - 2003); - Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Universidade Federal do Ceará – 2012); - Formação em Deficiência Visual, vários cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e Gestão da Educação; - Deficiência Visual; - Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Universidade Estadual de Maringá); - Curso de Formação em Educação Especial/AEE; - Curso de Formação em Mídias da Educação; - Outros cursos online na área pela Universidade de Brasília e pela Universidade do Paraná.
Pós - Graduação <i>stricto sensu</i>	- Mestrado em Psicopedagogia (Universidade do Sul de Santa Catarina – 2005).	

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras acima apresentadas, ao serem questionadas se as formações, tanto inicial quanto continuada, deram suporte para atuar na Educação Especial, responderam que o professor precisa estar em constante desenvolvimento para trabalhar com as crianças:

Eu estou sempre me aperfeiçoando e buscando e lendo, porque assim, eu não acredito que ninguém esteja preparado. Cada criança é uma, cada desafio é um, cada ano é um [...] hoje se você me perguntar se a minha formação me deu suporte. Olha atualmente para os estudantes que eu estou trabalhando está tranquilo, mas mesmo assim eu continuo buscando continuo lendo, indo atrás, porque eles mudam muito e não tem como te dizer “porque é autista vão agir assim” “porque é deficiente visual vai ser assim”. Antes de ter autismo ou deficiência visual eles são estudantes, eles são crianças, eles passam pelas mesmas etapas que os demais, então tu não tem como dizer que todos vão ser iguais (P9).

Você tem que estar se atualizando, você nunca pode parar, principalmente porque mudaram algumas coisas, hoje o Braille ele é unificado, ele é universal, mas até ele chegar aqui demorou bastante e não foi fácil. A gente teve que pegar o todo e a gente esquece muito também [...] essas formações, estudos, para gente é muito importante, pois as crianças são muito questionadoras, elas perguntam muito, elas sabem muito. Claro que tem aquela que é bem curiosa, que quer saber, como também tem aquela que não pergunta nada (Angela).

Ou seja, segundo as entrevistadas, as professoras devem estar em constante aperfeiçoamento, pois as crianças são diferentes umas das outras. Neste sentido, é preciso estar sempre se construindo como professora para saber como auxiliar cada criança de acordo com a sua deficiência e as suas especificidades, na construção do conhecimento. Em vista disso, Souza e Rodrigues (2015, p.8) apontam que

focar na formação profissional do professor é importante para aprofundar as discussões teórico-práticas, proporcionando conhecimentos com vistas ao avanço do processo ensino-aprendizagem, e auxiliando o professor na solução dos problemas

do dia a dia da sala de aula, promovendo alternativas que beneficiem a todos os educandos [...] entende-se que a formação de um profissional da educação não deve limitar-se aos conteúdos estudados nos cursos de graduação, especialização ou outros de aperfeiçoamento. É relevante que os conhecimentos sejam construídos a todo o momento, aproveitando as situações vividas e as trocas de saberes que ocorrem nas relações do ambiente.

A partir disso, é imprescindível explicar que o docente inclusivo deve estar apto para atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também não pode deixar de lado as crianças que não apresentam nenhuma deficiência, pois a inclusão aconselha a igualdade (SOUZA; RODRIGUES, 2015). Para tal, além de profissionais capacitados, a instituição de ensino deve fornecer acessibilidade, currículos e materiais que se adaptem às especificidades de cada criança, seja ela com ou sem deficiência e, assim, fazer com que todos se sintam acolhidos na escola.

Nesse sentido, no que tange ao bloco de Educação Especial, foi questionado à Professora 9 “quais foram as medidas tomadas pelos órgãos públicos para que as crianças com deficiência conseguissem se sentir acolhidas na escola regular (há materiais adaptados, etc.)? Neste viés, a mesma aponta que *o órgão público em si, vai demandar das questões de legislação e as especificidades (uma profissional, uma cadeira de roda, uma máquina de escrever em Braille, etc.), ele vai dar o material que é necessário.*

Diante disso, nota-se que o governo municipal de Erechim cumpre com as legislações vigentes e oferece os materiais necessários para que a criança realmente se inclua na rede regular. Neste sentido, Souza e Rodrigues (2015, p.4) defendem que a escola deve se adaptar para todas as crianças, com ou sem deficiência, e que a inclusão envolve respeito e aceitação da especificidade que cada um possui, uma vez que crescemos e aprendemos através disso. E mais, “não é somente aceitar e respeitar. Deve-se criar condições para que a inclusão seja verdadeira e aconteça para todos, em que haja qualidade de ensino com ações educativas fundamentadas no respeito ao outro e na solidariedade” (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p.4).

Em consonância a isso, Professora 9 complementa com um acontecimento que ocorreu na escola em que trabalha atualmente,

Nós tivemos antes das férias o Intersérie dos alunos do Ensino Fundamental 2 e a gente tem um estudante que está terminando o 9º ano e ele tem um comprometimento físico e intelectual. Ele adora jogar, só que não tem equilíbrio e eles estavam jogando handebol, e pra esse jogo você tem que ter equilíbrio, tem que ter força. O que me chamou a atenção foi que ninguém mandou, o professor não mandou, os estudantes fizeram por conta própria. Eles o colocaram no jogo e deixaram ele fazer um ponto, logo depois ele saiu do jogo e aquela equipe que tinha perdido o ponto, a outra turma deixou ela fazer um ponto. O que eles fizeram foi deixar que ele se sentisse no jogo, vibraram, correram e passaram a bola pra ele. [...] é uma ação deles, porque o que acontece é que eles copiam muito os modelos dos professores e como os professores tratam os colegas eles também vão tratar,

como os professores tratam o pátio é como eles vão tratar também, pois eles copiam os modelos [...] Não existe um aspecto legal que determina que [a escola] tenha que ser [inclusiva], a construção é feita no dia a dia pelas pessoas que estão ali, se são mais sensíveis ou se são menos (P9).

Diante disso, constata-se que as crianças da escola citada pela Professora 9 incluíram o colega com deficiência de uma maneira incrível e fizeram com que ele se sentisse parte daquele momento, daquela turma e daquela escola. É isso que a inclusão quer proporcionar a todos, experiências em que todos possam aprender juntos, na mesma e única turma, por meio dos mesmos momentos, porém cada um da sua maneira e com as suas singularidades.

Nesta perspectiva, Mantoan (2006, p.45) salienta que

as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socio afetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo.

Ou seja, se espera de uma escola nada mais do que fazer o seu trabalho, que é acolher as crianças com deficiência, socializá-las e auxiliá-las na construção do seu conhecimento. Nesta direção, no que diz respeito a como ocorreu a implementação da Educação Especial na cidade de Erechim/RS, a Professora 9 respondeu que o município recebeu várias premiações³⁸, pois foi investido bastante na sala de recursos e também nas professoras bidocentes³⁹. Seguindo a mesma lógica, a próxima pergunta se referia à existência de relatórios sobre a evolução da Educação Inclusiva em Erechim, bem como a possibilidade de haver alguma lei específica do município. Levando isso em consideração, as duas entrevistadas responderam que não há relatórios dos avanços da Inclusão na cidade, mas, a respeito da existência de outras legislações, além das que o Governo Federal estabelece para a Inclusão, Professora 9 aponta que:

Nós temos uma resolução específica, a Resolução nº 50 de 21 de maio de 2015, que na época foi feito porque nós precisávamos normatizar, a nível de município a Educação Especial [...] O que que aconteceu: quando saiu a Política Nacional de Educação Especial, o Parecer 13⁴⁰ e a Resolução 4 de 2009⁴¹, o município precisou

³⁸ Já citadas no início deste subcapítulo.

³⁹ Bidocentes são profissionais que têm conhecimentos específicos na área de Educação Especial e estão inseridos em salas de aula que possuem crianças com deficiência. A professora bidocente e a regente atuam em conjunto para atender a turma toda.

⁴⁰ A entrevistada se refere ao Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Na seção 2.2 “Inclusão no contexto escolar” já nos aprofundamos a respeito deste documento legal.

também normatizar, porque Erechim é Sistema Municipal. Então foi preciso colocar as especificidades da Educação Especial no sistema Municipal, por isso foi construída essa resolução.

A Resolução nº 50, de 21 de maio de 2015,

estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado, nas Etapas e demais Modalidades da Educação Básica, públicas e privadas (Educação Infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Erechim (ERECHIM, 2015, p.1).

Neste sentido, ela assegura, no inciso I e II do art.1, que a Educação Especial será oferecida na rede regular de ensino e que crianças surdas ou com deficiência auditiva serão incluídas com direito à educação bilíngue (ERECHIM, 2015). Complementar a isso, o art.3 afirma que a Educação Especial será pautada no fundamento “da inclusão, voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do estudante, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica” (ERECHIM, 2015, p.4) e “da totalidade, numa concepção inclusiva da ação educativa que articula as ações educativas regulares e as desenvolvidas por serviços especializados” (ERECHIM, 2015, p.4).

Já Angela apresenta que

A única lei que tem no município é de acessibilidade, que é uma lei que diz que todo município tem que ter as rampas e passarelas para acesso do deficiente, tanto visual, quanto cadeirante [...] É para eles saberem se direcionar e quando não existe, eles tem que sempre estar perto do muro ou das lojas para não serem atropelados ou não caírem na sarjeta.

A partir desta resposta, realizou-se uma pesquisa no site da Prefeitura Municipal de Erechim, onde foi encontrado o Decreto n.º 4.043, de 09 de junho de 2014, que dispõe sobre os passeios públicos no Município de Erechim. Segundo o art. 3º, inciso II deste Decreto, é “garantia de mobilidade e acessibilidade para todos os usuários, assegurando o acesso, principalmente, de idosos e pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (ERECHIM, 2014, p.3). Além disso, normatiza no art.8º que é obrigatória a inserção de piso tátil direcional e de alerta na faixa livre dos passeios públicos (ERECHIM, 2014).

Ao indagar com as entrevistadas a respeito de como ocorre a inclusão em Erechim e como os profissionais da educação reagiram à obrigatoriedade de adaptar as salas de aula e o currículo, a Professora 9 respondeu que houve discussões na escola e que os desafios que tinham antes e que ainda tem em relação à inclusão sempre vão acontecer, porque a grande barreira da escola é a barreira atitudinal do preconceito. Além disso,

⁴¹ A entrevistada se refere à Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Na seção 2.2 “Inclusão no contexto escolar” já nos aprofundamos a respeito deste documento legal.

Vem a questão da formação e a sensibilidade de cada professor, como é que cada professor vai acolher o seu estudante, mas aí eu diria assim: “quem acolhe o deficiente é porque acolhe qualquer um”, porque quem não acolhe o deficiente não acolhe o outro, aquele dito comum/ normal. Então eu vejo assim, isso é muito próprio de cada professor, são as barreiras atitudinais são, mas não existe uma escola 100%, que todos vão ter a mesma concepção de educação inclusiva. O que se busca é trabalhar com os profissionais para que aceitem, para que assim, a gente elimine essa barreira atitudinal (P9).

A partir disso, vale ressaltar que a LDB de 1996, e outras legislações vigentes que falam da Educação Especial, apontam que qualquer forma de preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência deve ser extinta. Neste sentido, cabe aqui fazer valer a lei, porém sabemos que, ao falar sobre isso, todos dizem que não têm preconceito, mas em suas atitudes apresentam comportamentos preconceituosos. No entanto, o Caderno da TV Escola sobre Deficiência Visual (BRASIL, 2000, p.3) defende que o pensamento de que a criança com deficiência é incapaz sempre existiu e que só, “à medida que vamos conhecendo uma pessoa com deficiência, e convivendo com ela, constatamos que ela não é incapaz. Pode ter dificuldades para realizar algumas atividades, mas, por outro lado, em geral tem extrema habilidade em outras”.

Dando seguimento, a professora Angela contribui dizendo que

a inclusão foi muito mal feita. Eu acho que é muito fácil eu chegar e te dizer assim “a partir de hoje nós vamos fazer a inclusão de alunos deficientes”. Faltou a preparação dos professores, os professores não foram preparados para inclusão, então a aceitação foi 0, eu via muito os professores me dizerem “você ganha para trabalhar com os deficientes e a gente tem que aguentar eles na sala de aula” [...] a inclusão é importante, ela é muito bonita só que ela foi muito mal direcionada, eu acho que antes de fazer isso, deveria ter sido trabalhado o professor do ensino regular, pelo menos orientar um ano, para que os professores pudessem aceitar aquilo que eles iam receber (Angela).

Diante disso, Mantoan (2006) assente dizendo que houve um “radicalismo” na inclusão, pois os professores estavam acostumados com a divisão ensino regular e ensino especial, em que não precisavam adaptar o currículo, as atividades, as avaliações, o planejamento, etc. Entretanto, chegou um momento onde se levantou a ideia da “abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc.” (MANTOAN, 2006, p.16). É possível imaginar o impacto que isto gerou na escola? Os professores tiveram que modificar suas metodologias, seus currículos, suas propostas, e etc. Além disso, tiveram preparações frágeis para trabalhar com as mais diversas deficiências que estão presentes na escola, então houve resistência.

Nesta perspectiva, Mantoan (2006, p.17) aponta que “a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”. Do mesmo modo, a inclusão veio para desacomodar os

profissionais da educação e fazê-los acolher as crianças com diferentes deficiências, bem como as sem deficiência na escola regular e engajá-los a trabalhar por uma educação de qualidade para todos. Segundo Mantoan (2006, p.30):

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

É inegável que a inclusão apresenta inúmeros benefícios para toda a comunidade escolar, mas ela ainda não foi implementada na sua plenitude. No que diz respeito a isso, a entrevistada Angela aponta na sua resposta que uma das formas de fazer com que a inclusão seja melhor é através da Universidade. Segundo a mesma, se a Universidade puder preparar os acadêmicos para trabalhar com a Educação Especial, a inclusão tende a evoluir, defendendo, por fim, que os recursos para essa melhora estão com a Universidade. Neste sentido, ressalva-se a Resolução CNE/CP Nº1/2002, comentada no subcapítulo 2.2 *Inclusão no Contexto Escolar*, que expõe a obrigatoriedade dos professores da Educação Básica terem conhecimento sobre as crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002). A partir desta Resolução, os institutos superiores de ensino têm a obrigação de preparar seus acadêmicos para trabalhar com as diferentes deficiências existentes na escola.

Entrando mais especificamente na inclusão da criança com deficiência visual, as docentes entrevistadas apontam que:

Depende muito da escola e dos profissionais da escola. Tudo depende, isso a gente tem que ter presente, pois como a escola é feita de seres humanos, depende de como os seres humanos daquela escola trabalham. Eu acredito que se o gestor é inclusivo a escola é inclusiva, agora se o gestor não é inclusivo a escola não vai ser inclusiva, porque uma escola inclusiva se constrói no dia a dia e o dia a dia faz a diferença [...] se o gestor é inclusivo ele vai fazer que na escola todas as atividades tenham a questão do respeito à inclusão. Eu vejo que cada escola vai ter a sua construção, a partir dos gestores e das pessoas que tiverem na escola (P9).

O nosso governo colocou a inclusão, mas por exemplo o deficiente visual: você coloca um colega junto e o que o professor está passando no quadro o colega vai falando alto e ele vai escrevendo. Agora para aquele que tem transtorno, que não para numa sala de aula, que levanta, que senta, que tem que ter um professor de apoio em sala de aula. Isso não existe, pelo menos nas escolas estaduais, nas escolas municipais existem, mas nas escolas estaduais não existe isso. O que que acontece? As turmas ficam agitadas e os professores ficam malucos e eles não conseguem dar conta (Angela).

A partir da fala da professora Angela sobre o professor de apoio, nos direcionamos para outra questão, que é se todas as crianças têm um professor especialista de apoio, além do

professor da turma. Neste sentido, o ponto de vista da professora Angela está exposto acima, já o da Professora 9 é de que

no caso dos estudantes com deficiência visual, ele vai ter o professor de suporte, o professor de apoio, mas, se ele tiver uma outra comorbidade, um déficit de atenção, alguma outra coisa, ele também precisa do profissional adequado. Então, nesse sentido, a questão da parceria com os pais, dos pais irem em busca de diagnóstico que deem apoio para eles. A gente não trabalha com diagnóstico, mas nós precisamos dos amparos legais, como nós somos escola, e vocês mesmo mencionaram antes da Legislação Nacional, ela deixa claro que tem direito a um profissional de apoio. Para ter esse profissional de apoio eu preciso desse diagnóstico senão não tenho como solicitar para a mantenedora [...] na administração anterior, a proposta de governo tinha professor, agora nessa nova proposta, alguns são professores, alguns são estagiários. Não é a mesma proposta, mas por aspecto legal sim (P9).

A partir destas respostas, nota-se que o município de Erechim segue as normas legais e oferece às crianças com deficiência um profissional de apoio, isto sempre que necessário e que for previsto na legislação. Tendo isso em mente, Beyer (2005 apud CUNHA; SIEBERT, 2009) afirma que, quando existem em uma sala de aula comum crianças com aprendizagens que não se distanciam muito, é preciso apenas um professor, já que ele pode auxiliar a todos com o mesmo princípio e objetivo. Entretanto, quando há uma sala de aula inclusiva, onde os objetivos não podem ser atendidos apenas por um professor, é preciso a bidocência, que é exercida pelo Professor Regente e pelo Segundo professor (BEYER, 2005 apud CUNHA; SIEBERT, 2009). Neste viés, o direito a um profissional de apoio expresso na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), de 6 de julho de 2015, deve ser garantido às pessoas com deficiência que estão na rede regular para que a sua aprendizagem e inclusão sejam satisfatórias (BRASIL, 2015).

Sobre o atendimento do Segundo Professor, Beyer (2005 apud CUNHA; SIEBERT, 2009, p.6) indaga que

tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isto, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial.

Ou seja, a bidocência ocorre para toda a turma. O Segundo Professor está na sala para auxiliar todas as crianças que possuem alguma dúvida ou questionamento sobre o que a Professora Regente está trabalhando. Tendo isso em mente, para complementar as discussões a respeito da Inclusão em Erechim, o próximo subcapítulo tratará de como funciona a inclusão nas escolas públicas municipais de Erechim, através da visão de alguns professores da rede municipal de educação que trabalham com crianças com DV.

4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM/RS

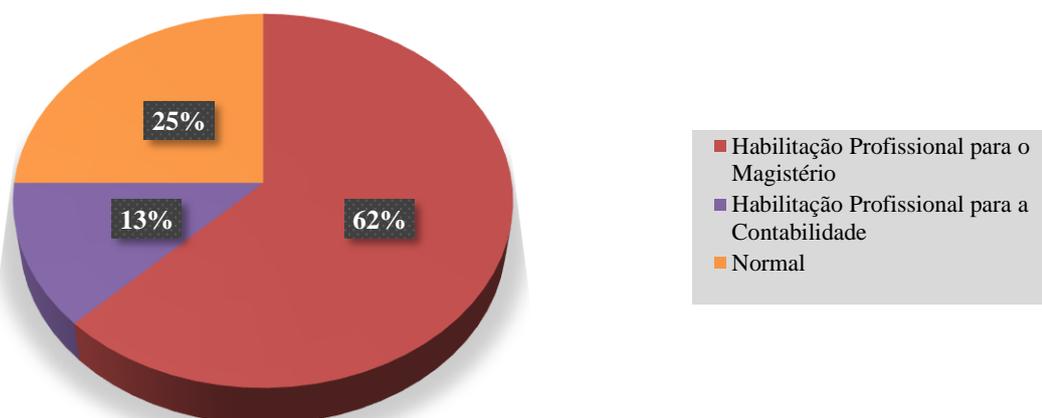
A cidade de Erechim possui 15 escolas públicas municipais, entre Escola de Artes, Ensino Fundamental e Educação Infantil, e todas possuem a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, pois, como foi possível perceber pelo subcapítulo anterior, o município segue com afinco o objetivo de realizar a inclusão em toda a rede escolar municipal. Inclusive, conquistou diversas premiações e menções honrosas, por alcançar esse feito. À vista disso, foram entrevistadas oito professoras da rede municipal e questionado a elas como ocorre a inclusão e a alfabetização de crianças com DV na (s) escola (s) em que elas lecionam. Neste sentido, abaixo há um quadro que apresenta as siglas que serão utilizadas para nomear cada uma das professoras entrevistadas.

Quadro 7 – Nomeação das professoras entrevistadas

Professoras regente	Bidocentes	Professora de AEE
P1	B1	PAEE1
P2	B2	
P3		
P4		
P5		

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta perspectiva, foram entrevistadas cinco professoras regentes, duas professoras bidocentes e uma professora de AEE. Partindo deste pressuposto, para adentrar nas discussões sobre a inclusão de crianças com DV, é exposto o perfil profissional das entrevistadas, pois é necessário saber qual a carga de conhecimentos que elas carregam em sua trajetória docente, para, assim, compreender os seus posicionamentos a respeito da inclusão. Por isso, abaixo segue um gráfico que apresenta a primeira formação das oito professoras entrevistadas.

Gráfico 2 – Formação Inicial das docentes entrevistadas

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico, podemos perceber que 62% das entrevistadas fizeram o Ensino Médio com Habilitação Profissional para o Magistério, seguido de 25% com Ensino Médio Normal e 13% com Ensino Médio com Habilitação Profissional para a Contabilidade. Neste sentido, a maioria das entrevistadas teve uma formação inicial voltada para a docência. É válido ressaltar que a formação para o Magistério durante o 2º grau nasceu após os militares tomarem o poder, em 1964. Segundo Saviani (2009, p. 147),

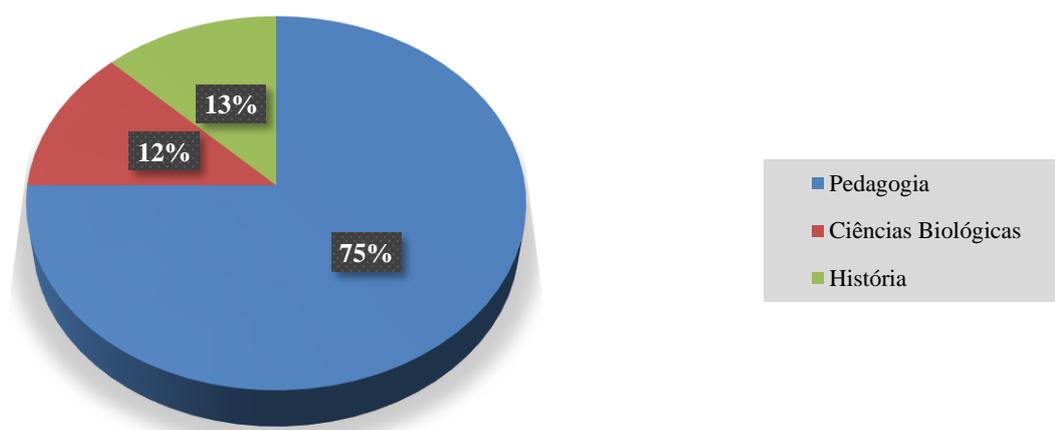
o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Pelo parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Nessa perspectiva, nota-se que a formação de professor se reduziu “a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p.147). Percebendo isso, o governo lançou em 1982 um projeto chamado “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)”, com o intuito de revigorar a Escola Normal. Entretanto, esse projeto foi descontinuado quando seu alcance ainda era limitado (SAVIANI, 2009).

Neste sentido, percebe-se que o início da formação dos professores lá no 2º Grau aconteceu de modo superficial, o que não é o recomendável, pois “o investimento na docência leva muito tempo, demanda estudos, paciência, dedicação, boa formação [...]” (MORAES, 2008, p.137). Infelizmente, tal fato normalmente não acontece, já que o ensino oferecido é de

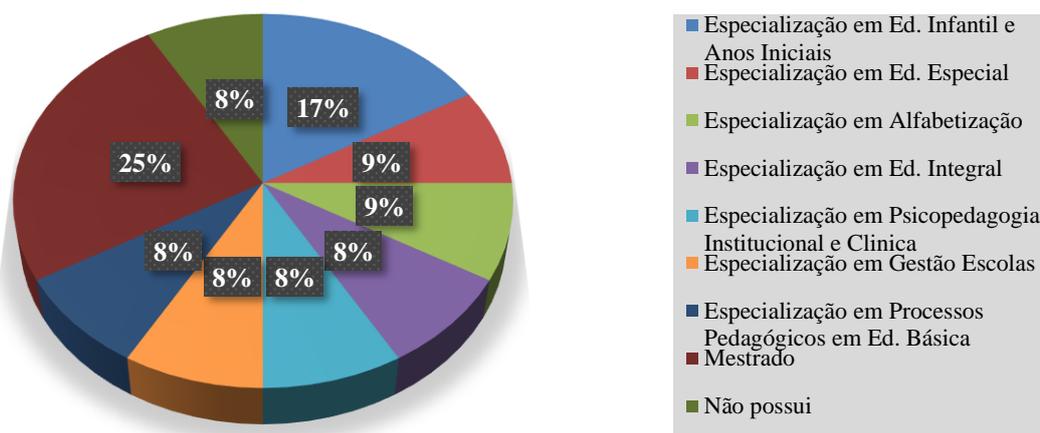
modo rápido e conciso, apresentando aos alunos apenas o básico para a prática docente. No mesmo viés, para um bom docente, não é válido apenas saber os conteúdos de sua área, mas como proceder metodologicamente em sala de aula e também saber relacionar o que aprendeu nas situações diárias que vai presenciar (MORAES, 2008, p.137). Dito isso, abaixo há um gráfico que apresenta a graduação das participantes da entrevista.

Gráfico 3 – Formação na Educação Superior das docentes entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico, é perceptível que 75% das docentes entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, enquanto que 13% possuem graduação em História e 12% graduação em Ciências Biológicas. Tendo este resultado em mente, e ao analisar as respostas sobre as formações das entrevistadas, nota-se que todas que tiveram o Ensino Médio com habilitação profissional para o Magistério realizaram uma graduação em Pedagogia depois. Isto nos leva a pensar que as docentes continuaram seus estudos para que estivessem cada vez mais aptas para a prática docente. Vale ressaltar que as professoras que possuem Ciências Biológicas e História não atuam como Professoras Regentes, elas são Segundas Professoras de turma ou Professoras de AEE. Seguindo esta lógica, abaixo segue a lista das especializações realizadas com a respectiva porcentagem de quantas professoras realizaram tal especialização.

Gráfico 4 – Formação continuada das professoras entrevistadas⁴²

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico acima, nota-se que 8% das professoras não deram seguimento aos estudos e permaneceram com a graduação, o que é um ponto positivo, pois significa que a maior parte das professoras procura se especializar e expandir seus conhecimentos (92%). Entretanto, é perceptível também que apenas 9% das professoras ingressaram em uma especialização em Educação Especial, o que é estarrecedor, pois todas as professoras entrevistadas, obviamente, atuam na Educação Especial. Neste sentido, Mantoan (2003, p.43) afirma que “uma preparação do professor nessa direção⁴³ requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda. Ou seja, a formação voltada para a Educação Inclusiva é diferente das outras formações fornecidas, pois a qualificação do profissional é voltada para a transformação da escola como um todo. Neste caso, fica uma incompreensão enorme, pois, se, mesmo tendo uma especialização que aprofunde sobre este assunto, ainda assim as educadoras sentem que não estão totalmente “prontas” para a prática, imagina quando não as fazem.

Vale evidenciar que seis das oito professoras entrevistadas citaram que tiveram cursos de aperfeiçoamento profissional e de atualização oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), o qual inclui curso de Braille, curso de Capacitação para trabalhar com Deficiência Intelectual, curso de Capacitação de Recursos Humanos na Área de deficiência Mental, Curso de Atualização para trabalhar com AEE, entre outros. Neste viés, entende-se porque algumas profissionais da educação não realizaram pós-graduações (especializações,

⁴² Nesse gráfico são levadas em conta todas as formações continuadas das professoras, sendo que algumas tiveram mais que uma pós-graduação.

⁴³ A direção comentada pela autora se refere à direção da Educação Inclusiva.

mestrado, etc.), pois a mantenedora oferece às docentes das escolas públicas municipais cursos sobre deficiências específicas, fornecendo conhecimentos para a prática pedagógica.

Diante destas constatações, nota-se um esforço da Prefeitura Municipal de Erechim de manter os profissionais da educação atualizados e prontos para acolher as crianças com as mais diversas deficiências, o que é um ponto muito positivo, pois, como afirmam Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2011, p.838), a formação continuada

busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação no que concerne ao domínio de situações próprias da escola atual ou à prática pedagógica. Essa perspectiva também é adotada quando é necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas [...] Predominam, nesses casos, vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, inscrição em congressos, participação em seminários, jornadas etc.), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional.

É válido apontar que em todas as áreas é necessário que os profissionais continuem seus estudos após a formação inicial, mas, para o docente que atua com Educação Especial, é praticamente um pré-requisito. Nesses termos, exalta-se a formação continuada porque, para que a professora consiga acolher todas as diferenças em uma sala de aula, ela precisa saber como fazer isso, com qual metodologia, com quais instrumentos e com qual didática. Agora eu questiono, se o profissional da educação nunca teve uma formação que desse suporte para trabalhar com aquela deficiência, como é que ele vai saber de tudo isso? E se o docente já teve uma formação, mas há muito tempo atrás, como vai saber trabalhar a realidade atual dessa e daquela outra deficiência? A resposta para essas duas questões está em formação continuada de forma permanente, ou seja, se manter em constante aprendizagem sobre a Educação Especial, sobre a deficiência X ou a deficiência Y.

Nesse sentido, Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2011, p.833) defendem “que a “aprendizagem contínua” seja uma noção a ser incorporada à cultura escolar, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, unidades escolares e sistemas educacionais”, pois só assim conseguiremos construir uma inclusão satisfatória. E, ao dizer isso, eleva-se a postura do Governo Municipal de Erechim, por oferecer a oportunidade de os professores terem essas formações continuadas e de atualização. É claro que é por esse motivo e muitos outros que a inclusão no município é parabenizada por diversas instituições.

Dando seguimento, a segunda questão da entrevista entra profundamente na inclusão de crianças com DV, pois questiona como ocorre o processo de inclusão das crianças com deficiência visual no ensino regular e se ela realmente ocorre. Diante disso, as docentes responderam, com relação aos estudantes que elas tiveram, que:

A nossa escola já tem os deficientes desde a Educação Infantil, então eles já vêm com essa questão. Entre eles [alunos] a questão é bem tranquila e a questão pedagógica mesmo, a gente vai adaptando atividades: “ah professora trabalhando algum conteúdo lá na sala, o que eu posso adaptar para aquela criança para ela conseguir acompanhar, de alguma maneira a gente vai encontrar para tentar auxiliar ela”. Ela não está na sala de aula por estar, fazendo uma atividade totalmente diferente do que os colegas vão fazer [...] Claro que algumas deficiências são mais a questão de socialização e de estarem juntos (PAEE1).

Aqui na escola a gente tem bastante crianças com deficiências e as crianças acolhem essas crianças com deficiências muito naturalmente. Eles estão em um processo em que para eles todo mundo... eu não gosto de dizer que todo mundo é igual, porque na verdade não, somos todos diferentes, mas assim eles ajudam, eles colaboram, eles cuidam sabe, é muito legal de ver. Eu acho que assim, que o preconceito realmente está no adulto, essa é uma geração que está no caminho bem melhor do que o nosso (P3).

A partir dessas respostas, constata-se que a inclusão na escola em que as duas professoras citadas acima trabalham é feita de forma satisfatória, pois toda a comunidade escolar acolhe as crianças com DV. Outro fator importante que foi citado por uma das professoras é a adaptação de materiais que é realizada na escola. A instituição procura adaptar as atividades para que a criança cega consiga desenvolver integralmente as propostas das docentes regentes e, conseqüentemente, se desenvolver também.

Outras três professoras tiveram uma opinião diferente das três mencionadas acima, pois elas acreditam que a inclusão ocorre de acordo com a deficiência que a criança possui e que é um trabalho difícil de ser realizado. Neste sentido, apontam que:

A escola tenta fazer de toda a forma que ela aconteça, mas eu acho que a inclusão acontece apenas no papel social, ou seja, a maioria das crianças, dependendo do grau de dificuldade delas, elas são incluídas somente no lado social, de troca de vivências, de compartilhamento [...] mas na questão do aprendizado tem muitas crianças que não conseguem alcançar aquilo que está sendo ensinado proposto dentro de uma sala de aula (B2).

Depende o tipo de deficiência ela ocorre mesmo, em alguns tipos de deficiência ela ocorre meio que superficial, porque às vezes não há muito o entendimento das pessoas, da própria criança [...] no caso da Visual, ocorre a inclusão mesmo, porque é só visual, a criança ela conversa com os outros, ela participa da brincadeira, participar das atividades que a professora propõe, que os amigos propõe (P1).

Eu acredito na inclusão, mas eu vejo e sinto uma dificuldade muito grande em incluir as crianças na escola, pela falta de estrutura física que a escola tem e profissional também. Eu me sinto despreparada para trabalhar com algumas deficiências, com a própria deficiência intelectual que foi induzida no período em que eu estava começando a minha vida profissional [...] às vezes eu sinto que não está sendo incluso, que tem certas coisas que não fazem bem para aquela criança, que não faz sentido ela estar ali, em alguns momentos é isso que eu sinto. Eu acho que ainda tem muito que se melhorar, muito que avançar (P2).

A partir destas respostas, é preciso indagar que a inclusão é um direito de todas as crianças com deficiência e que não se pode categorizar a deficiência que é incluída e a que

não é, pois só por existir uma criança com deficiência, automaticamente ela tem o direito de estar incluída no ensino regular. Neste sentido, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência configura, no seu art.1º, discriminação como

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p.2).

Diante disso, é preciso que os profissionais da educação, por mais difícil que seja incluir plenamente uma criança com deficiência, deem o seu melhor para que a inclusão aconteça de modo eficiente com todas as crianças. Muitas vezes, a inclusão é mais tranquila com algumas deficiências, como, por exemplo, a visual, tal como apresenta a professora 1, mas não devemos desistir de fazer acontecer com as que são mais difíceis também, até porque, ao desistir, estamos dando espaço para a discriminação se manter.

Além disso, uma docente respondeu à questão explicando a importância da inclusão e outra sugerindo como ela deve acontecer. No fim, as duas não disseram como ela ocorre realmente nas escolas em que atuam. Deste modo, abaixo seguem as respostas das professoras.

Eu percebo, assim, que o trabalho de inclusão tem que envolver toda a escola, porque se acontecer só na sala de aula, ela não acontece, então é um trabalho que a gente faz com toda a escola. Desde preparar os estudantes para receber essa criança com deficiência. Na verdade, quem acaba sendo incluído são os outros estudantes, porque com eles é mais difícil tu trabalhar essa questão da inclusão do que a própria criança que têm deficiência (P4).

A inclusão é muito produtiva para turma, para professora que tá trabalhando, porque as crianças crescem sem preconceito formado, percebem que esse estudante tem uma dificuldade diferente da dificuldade dele, ele consegue ter uma vida normal, consegue se virar, pode trabalhar (P5).

A opinião das duas últimas professoras também levanta reflexões, sendo uma delas o fato de que as pessoas acreditam, muitas vezes, que a inclusão ocorre apenas na sala de aula “daquela professora” e que eu que “não estou na sala” não participo da inclusão. Levando as discussões para esse lado, é válido o que a professora 4 diz a respeito de que a inclusão ocorre na escola como um todo, pois todos os estudantes, alunos e funcionários são responsáveis por fazer ela acontecer. Segundo Mazzotta e D’Antino (2011, p. 385), “a inclusão social ocorre na vida social em algum espaço instituído ou estruturado, seja na família, na escola, no parque, na empresa ou em qualquer outra forma de organização social”. Neste sentido, a inclusão acontece em qualquer espaço em que haja sujeitos em constante relação, e é através destas

relações e ações que se concretiza a inclusão (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011). Deste modo, todos precisam acolher e incluir as crianças com deficiência, pois a inclusão só ocorre se for em todos os ambientes.

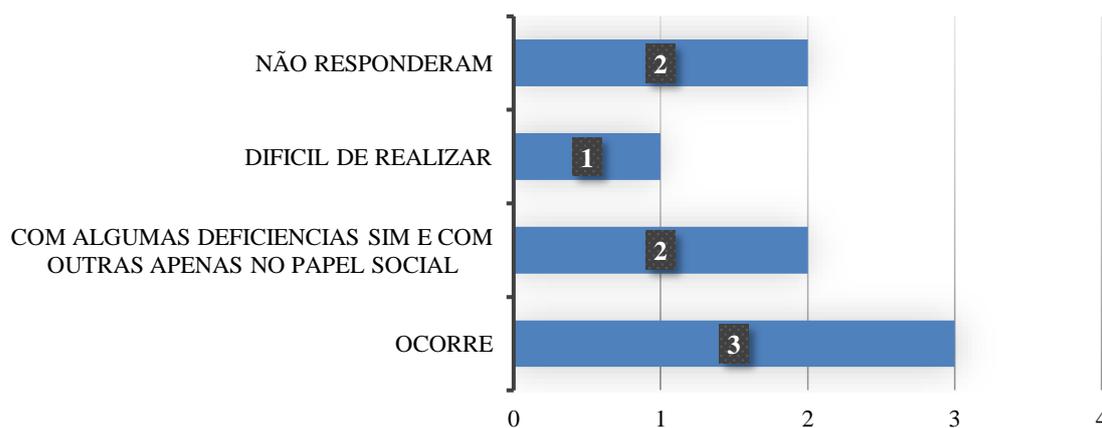
Outro ponto a se destacar é que a inclusão é sempre levada para o lado da criança com deficiência e nunca pensado pelo lado das crianças sem deficiência. No entanto, ambos se beneficiam da inclusão, como apresenta a Professora 3:

A presença das crianças com deficiência na escola, a contribuição que eles têm de crescimento para os outros, e do olhar que os outros têm em relação aquela criança, de se perceber que há dificuldades diferentes das suas. A gente aprende muito com isso, eles aprendem a valorizar as coisas [...] qual é o propósito dessa criança estar na escola? Será que só ele recebe aprendizagem? Será que ele também não tá ali para ensinar? Quanta coisa eles nos ensinam, de como a gente tem que ter o lado humano desenvolvido. Eu acredito muito nisso, que essas crianças vêm para ensinar muito, a nos ensinar, principalmente nós professores a ter um olhar atento (P3).

A inclusão é vista como uma oportunidade da criança com deficiência conviver com crianças sem deficiência, mas ela é muito mais do que isso, pois oferece para todas as pessoas presentes na escola diversos aprendizados, de como serem mais acolhedoras, mais sensíveis e mais humanas. Nesta perspectiva, a inclusão é “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, [...] é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2003, p.12). Nesse sentido, é acolher a todos e saber que cada criança que entra na escola tem consigo diversos conhecimentos e vivências que podem ser expandidos e compartilhados com todos ao seu redor.

A respeito da última indagação, se a inclusão realmente ocorre, abaixo há um gráfico que sintetiza as respostas.

Gráfico 5 – A inclusão realmente ocorre nas escolas públicas municipais de Erechim/RS?



Fonte: Elaborado pela autora.

Através do gráfico acima, podemos perceber que três das oito professoras responderam que a inclusão ocorre na escola em que elas atuam. Já outras duas explicaram a importância das crianças com deficiência serem incluídas e não responderam se elas realmente são incluídas, enquanto que as outras três que restaram responderam, respectivamente, que: a inclusão é um trabalho difícil de realizar; a inclusão ocorre apenas no papel social; depende a deficiência (algumas deficiências são incluídas e outras ainda não são possíveis).

Para as respostas que expõem que a inclusão acontece em alguns casos, vale ressaltar o que já foi comentado anteriormente, que a inclusão é um direito de todas as crianças, de acordo com as legislações da Educação Especial, e que este direito deve ser assegurado pelas instituições educacionais, tal como defende Mantoan (2003, p.8):

por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

Ou seja, para que a inclusão realmente esteja se efetivando, é preciso que todas as crianças, sem qualquer distinção, estejam incluídas na escola. Deste modo, nota-se, pelas respostas que foram apresentadas durante este subcapítulo, que a inclusão em Erechim está no rumo certo, porém não está ocorrendo de forma integral em todas as escolas. Neste sentido, Mantoan (2003, p.48) apresenta que “a escola prepara o futuro e, decerto que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão”. Então, é válido ressaltar que a Educação Inclusiva é um sonho possível e que com pequenos passos nós estamos transformando a escola atual para acolher e fazer a inclusão realmente acontecer. Sob esse foco, o subcapítulo seguinte apresentará como ocorre a inclusão na sala de aula, tendo como base a alfabetização de crianças com DV na rede regular de ensino.

4.3 INCLUSÃO NA SALA DE AULA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O presente subcapítulo discutirá a respeito de como ocorre a inclusão na sala de aula a partir do processo de alfabetização das crianças com DV na rede Municipal de Educação de Erechim/RS. Neste sentido, as reflexões apresentadas neste bloco se darão através das

entrevistas realizadas com nove⁴⁴ professoras do município, as quais já foram apresentadas nos subcapítulos anteriores. Além disso, será utilizada aqui a última questão do bloco da Educação Especial e também o bloco de alfabetização de crianças com deficiência visual.

Neste viés, as reflexões iniciam a partir da questão que pergunta sobre a existência de materiais adaptados nas escolas em que as docentes atuam, pois, para que possamos compreender como o processo de alfabetização de crianças com DV ocorre, é necessário conhecer previamente os materiais que são utilizados para a concretização desta fase de ensino. A partir disso, ao fazer um recorte das respostas das professoras, verifica-se que de nove professoras cinco apresentaram que no início da implementação da Educação Especial não havia materiais para utilizar na inclusão de crianças com deficiência visual. Para suprir esta falta, as professoras adaptavam as atividades para o Braille, através de cola relevo, como expõem as professoras:

Confeccionamos bastante material porque não tinha e são materiais que precisam ser confeccionados. A gente fazia com caixa de ovos as celas, tudo grande para ela [...] a gente tinha que adaptar com a cola relevo. Até na alfabetização a gente fazia tudo com a cola relevo, todas as letras para ela poder com o tato ir sentido e se alfabetizando (P2).

Quando eu trabalhei com a estudante, tinha bem pouco material, então a gente teve que construir bastante coisa, desde adaptar as atividades e pensar de que forma que a gente ia conseguir fazer com que ela aprendesse. Depois que chegou a segunda estudante na escola com deficiência visual, começou a vir mais materiais, porque a escola na verdade ela só vai receber o material se tiver algum deficiente visual, senão a escola não recebe (P4).

Nesta perspectiva, foi a partir do surgimento de matrículas de crianças com DV que a escola começou a receber e comprar materiais, mas, quando havia apenas uma criança com esta deficiência, foram criados materiais adaptados com cola relevo, tal como destacam as participantes abaixo:

Quando foi feita a matrícula da estudante na escola nós começamos a comprar os materiais, porque nós não tínhamos nem jogos, nem nada. Foi tudo adaptado, bambolê foi colocado feijão dentro do bambolê. Na formação que nós fizemos, toda a escola fez, foi confeccionado livrinhos, porque nós não tínhamos livros em Braille, então foi bem legal, todos os professores e funcionários empenhados (P3).

Sim, no início nós usávamos a cela grande e fazíamos com cola em relevo e ela colocava bolinha de papel crepom para colar e depois que teve a transição [da cela grande para o reglete] veio livros em braille, tem impressora em braille, tem as regletes, tem bastante material (P5).

Inicialmente, é preciso ressaltar qual o procedimento deve ser tomado para que as escolas recebam materiais do governo federal, pois, como todos sabemos, antes dos materiais chegarem à escola, há um processo de regulamentação do pedido. Diante disso, o “Projeto

⁴⁴ A entrevista realizada com a professora 9 não será utilizada neste subcapítulo, pois a mesma não teve experiências com alfabetização de crianças com DV.

Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola” (BRASIL, 1999) apresenta em adaptações curriculares, as quais são divididas em duas categorias: Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. No que se refere à primeira categoria, o documento apresenta que “[...] compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. (BRASIL, 1999, p.9)”

Já a categoria “Adaptações Curriculares de Pequeno Porte” diz respeito a “[...] modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (BRASIL, 1999, p.9). Neste sentido, os materiais adaptados entram na categoria de “Adaptações Curriculares de Grande Porte”, pois, ao expor quais ações entram nessas adaptações, o MEC apresenta “a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar; [...] a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;”. Nesse caso, para que a escola possa ter acesso a esses materiais através do governo federal, o MEC define:

Dada a complexidade que contextualiza estas adaptações e suas implicações para a vida futura do aluno, faz-se essencial que sejam produto de decisões tomadas não por uma só pessoa, mas por uma equipe de apoio que, se recomenda, seja constituída por representantes da Secretaria Municipal de Educação e da Direção da Unidade de Ensino que o aluno focalizado frequenta, por profissionais técnicos especializados e os professores envolvidos no atendimento ao aluno, mesmo fora da escola, da família e, sempre que possível, do próprio aluno com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999, p.16).

Ou seja, é preciso fazer um levantamento de quais materiais a criança precisa, executado por todos os profissionais que atendem essa criança e, após isso, a instituição de ensino leva para a SMED do município; por fim, discute-se a lista e envia-se ao governo. Neste sentido, a partir das respostas obtidas, é possível criar a hipótese de que a primeira criança matriculada na rede regular teve que ter todo um acompanhamento inicial das professoras para que estas recebessem os materiais que ela precisava. Após, a professora realizou todo o processo citado acima e, até que o governo aprovasse e enviasse os materiais, as professoras foram adaptando as propostas e utilizando os materiais que elas mesmas adaptaram para a prática pedagógica com a criança com DV. Algumas professoras comentaram que não havia materiais no início, mas que depois foram recebendo. Neste sentido, nota-se um comprometimento das docentes com a aprendizagem da criança, pois

criaram elas mesmas os materiais necessários por terem compreendido que a aprendizagem não iria ter sucesso sem aqueles materiais.

Nesta perspectiva, a primeira criança cega a ser incluída não saiu prejudicada e a sua aprendizagem teve êxito em virtude da ação das professoras ao esforçarem-se ao máximo para que a aluna se sentisse acolhida. Enquanto que a que se matriculou após ela, já tiveram acesso a diversos materiais que foram comprados e recebidos do governo, bem como já tinham os materiais que as professoras confeccionaram anteriormente. Por isso, as professoras P1 e PAEE1 apresentam que atualmente a escola possui bastante material para as crianças com DV, e o que a escola não recebe os professores produzem.

Tem bastante material, a escola dispõe bastante material para os professores utilizarem e tem outros materiais que a gente faz adaptado, adaptado para a estudante [...] (P1).

Sim, a gente produz muito material, lá na sala do AEE e depois a gente passa para as professoras das salas de aula, para elas auxiliarem os estudantes em sala de aula. Na questão do Braille, a gente tem máquina em Braille, impressora em Braille, porque a gente não tem por exemplo, os livros didáticos, até hoje nenhuma vez veio em Braille, então a gente tem que adaptar todos os conteúdos que são trabalhados com a estudante lá na sala de aula. As professoras me passam em um pen drive e eu vou imprimindo tudo (PAEE1).

De acordo com o que foi apresentado pela professora do AEE, o único material que faz falta atualmente é o livro didático, que até o momento eles não conseguiram. Segundo a professora, faz falta, pois sempre que o professor for utilizar o livro com os alunos em aula, ele tem que mandar para a professora do AEE o livro com o que ele vai trabalhar para que a docente traduza ele em Braille. Ou seja, ela tem que digitar tudo o que há no livro novamente para fazer a impressão em Braille, um trabalho que poderia ser evitado se já viessem os livros traduzidos.

Dando seguimento, a professora B2 apresenta que a escola tem os materiais básicos:

a reglete, a punção, essas coisas a gente conseguiu, a escola forneceu para nós. Temos a impressora em Braille, nós temos a máquina de escrever em Braille, etc. [...] A escola nos fornece material, por exemplo: a cola alto relevo, para gente fazer as atividades, mas as atividades em si, somos nós que temos que pegar e preparar para as crianças. Por exemplo na questão de Geografia: a gente não tem mapa em relevo ou já adaptados para deficiente visual, nós temos que adaptar da melhor forma possível (B2).

A partir disto, destaca-se que a falta de materiais adaptados em Braille para a alfabetização das crianças com DV é um impedimento enorme para que ela realmente concretize sua aprendizagem, uma vez que é através deles que a criança aprende a ler e a escrever. Neste sentido, Santos (2007, p.93) aponta, em sua dissertação de mestrado, que a “carência de material didático em Braille para alunos com deficiência visual se constitui num

problema sério para a inclusão dos mesmos, pois, para acompanhar as aulas, eles precisam da adaptação em Braille e, quando isso não ocorre, seu processo de aprendizagem fica comprometido”.

Ademais, para que as crianças de fato se sintam incluídas no contexto escolar, é preciso que tenham todos os materiais necessários para realizar as propostas que a professora oferecer e também para se relacionar com os colegas. Neste sentido, a reglete e a punção, a máquina de escrever em Braille, o soroban ou calculadora que fala, livros didáticos, livros de história, bem como os recursos táteis se fazem indispensáveis para a aprendizagem e a socialização da criança.

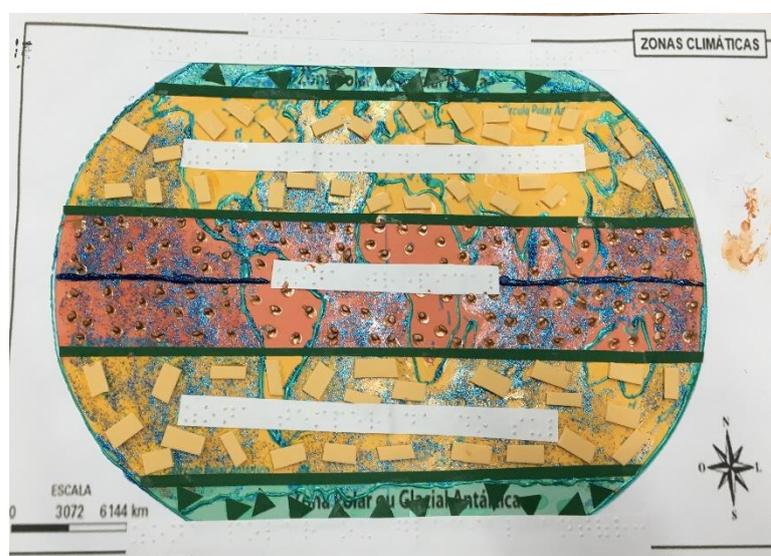
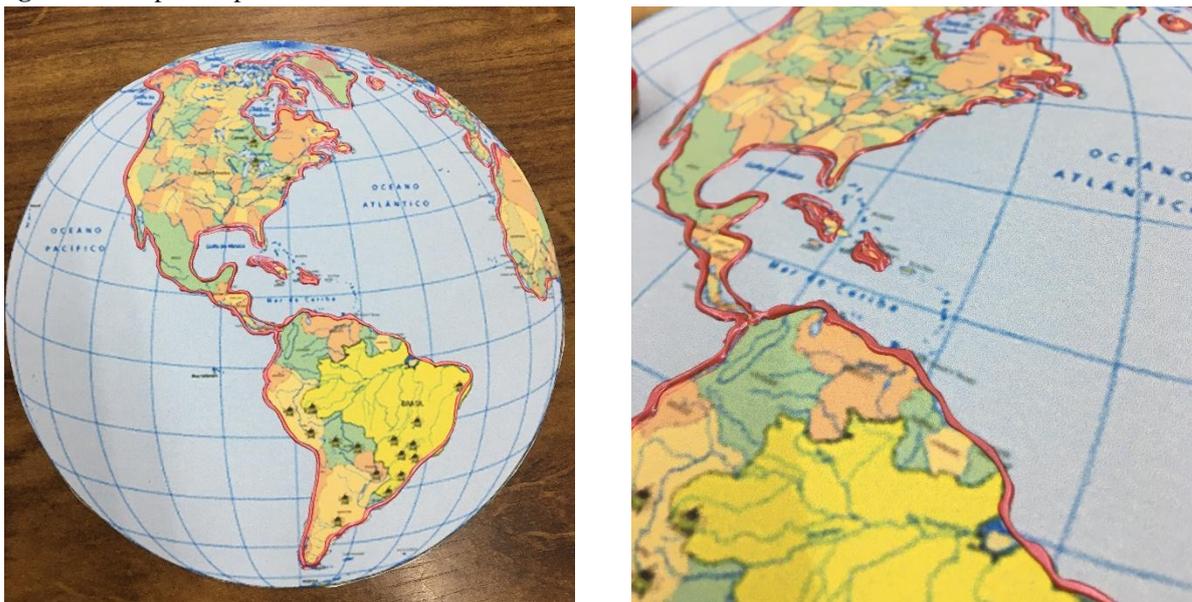
Nesta perspectiva, quando a inclusão foi implementada e foi direcionada para a escola uma criança cega, a SMED de Erechim proporcionou uma formação voltada ao Braille com todas as professoras e funcionárias da escola naquele ano, tal como a professora 3 trouxe acima. Dito isso, as professoras tiveram todo um engajamento para trabalhar com a criança com DV e, a partir disso, a professora 1 apresenta que:

a gente não fazia atividades diferenciadas para ela tipo: se a turma está estudando uma coisa ela estudava outra. Não, ela estudava a mesma coisa que a turma, ela não estudava uma coisa diferente, uma atividade diferente. Se a turma tá fazendo, estudando lá a letra B, ela também estudava a letra B, junto com a turma. O que acontecia era adaptação, era só adaptar para Braille (P1).

Sendo assim, Bruno (2006, p.59) apresenta que as crianças com DV não necessitam de um método de alfabetização diferente dos videntes, mas sim de adaptações e complementos curriculares, como, por exemplo, “adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados a suas necessidades”.

Ao visitar as escolas para realizar as entrevistas, pude ter contato com os materiais adaptados que foram citados até o momento, e há uma infinidade de materiais que foram e ainda são produzidos pelas professoras para que as crianças com DV de fato sejam incluídas. Neste viés, as docentes realizam um trabalho em conjunto, no qual a professora regente passa para a bidocente a proposta da aula com antecedência para que a mesma possa adaptar tudo para a criança com DV. Em vista disso, tive a permissão da professora B2 para tirar algumas fotos dos materiais que ela produziu recentemente sobre mapas, de modo adaptado para trabalhar com as crianças com DV, como podemos ver abaixo.

Figura 8 – Mapas adaptados com cola relevo

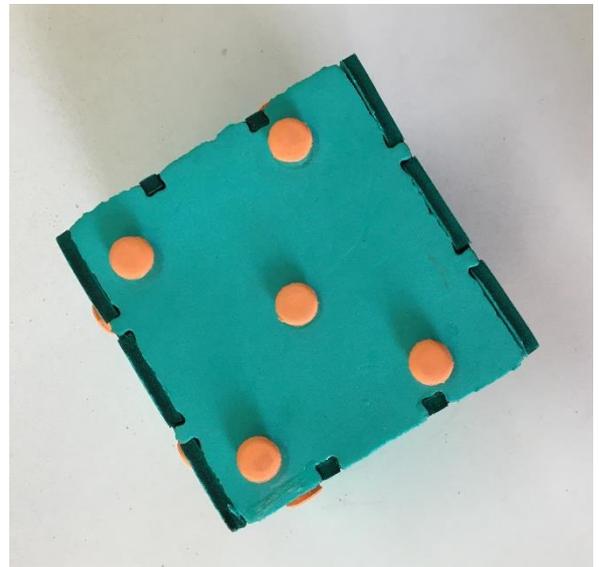
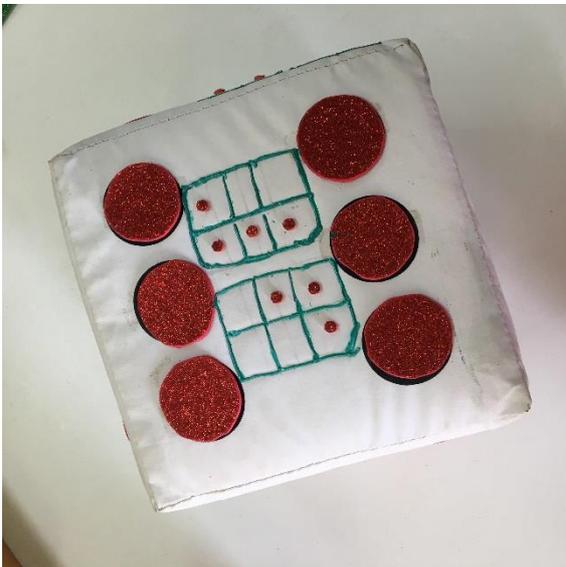


Fonte: Acervo pessoal.

A professora criou para cada zona climática uma característica diferente para que a aluna conseguisse diferenciar as zonas climáticas existentes. Além disso, contornou todo o Mapa Mundi e muitos outros, com cola relevo, para que a estudante pudesse sentir os contornos e fazer relações com as explicações que a professora regente ofereceu. Ademais, a professora 3 exibiu alguns alfabetos, jogos e dados numéricos em Braille que foram e são utilizados durante a alfabetização de crianças com DV da escola em que leciona. Com a permissão da mesma, estão expostos abaixo alguns deles.

Figura 9 – Alfabeto e jogo em Braille

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10 – Dado numérico

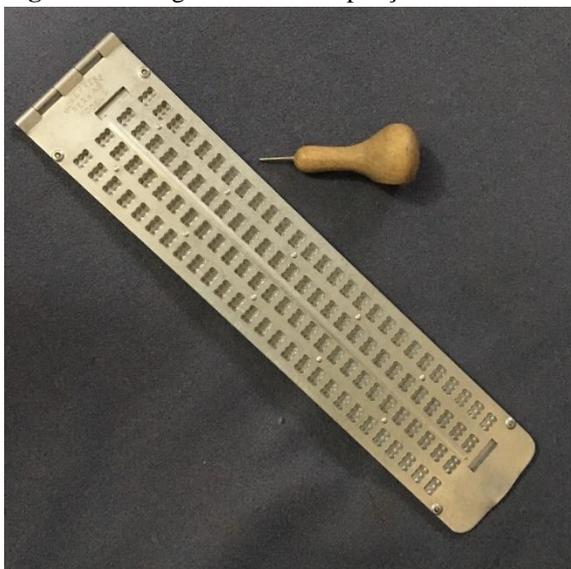
Fonte: Acervo pessoal.

Já a professora Angela passou por diversas instituições ao longo de sua carreira e, por isso, apresenta que, em todas as escolas onde trabalhou, as crianças tinham materiais adaptados em Braille, sendo que quem não tinha os pais providenciavam a reglete, a punção, a bengala e a máquina de escrever. Além disso, ela afirma:

Eu acho que é muito importante [os materiais] e agora com os computadores que já vêm com programas determinados, eu acho que é muito importante [...] Tem um programa chamado dosvoz que tem um monte de coisa para brincar etc., você pode trabalhar com eles, tem joguinhos, tem um monte de coisa [...] A gente também tem o soroban, ele é um material mais usado para a matemática [...] aluno nenhum gosta do Soroban, detestam o soroban, eles preferem usar a cabeça ou a calculadora que fala (Angela).

Diante do que foi exposto, vale ressaltar que a reglete, a punção e a máquina de escrever em Braille, impressora em Braille, que foram comentadas, são materiais/ferramentas que o professor alfabetizador ou de AEE utiliza para ensinar as crianças a ler e a escrever em Braille. Desse modo, há abaixo algumas imagens de cada um dos materiais/ferramentas citados acima.

Figura 11 – Reglete de bolso e punção



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 – Máquina de escrever em Braille



Fonte: Extraído da internet⁴⁵.

Figura 13 – Soroban



Fonte: Extraído da internet⁴⁶

Figura 14 – Calculadora sonora



Fonte: Extraído da internet⁴⁷

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.lojaciviam.com.br/produtos-para-cegos/maquinas-braille/maquina-de-escrever-braille-perkins-smart>>

⁴⁶ Disponível em: <<https://pt.grandado.com/products/12x6-cm-plastic-abacus-aritmetica-soroban-7-digito-criancas-ferramentas-de-matematica-calculo-brinquedos-educativos-abaco-abaco-chines-pequeno-tamanho>>

⁴⁷ Disponível em: <https://www.digitalbegotto.com.br/index.php?route=product/product&product_id=52>

Figura 15 – Impressora em Braille



Fonte: Extraído da internet⁴⁸

Além disso, a professora Angela comenta sobre programas de computador que também auxiliam as crianças. Sobre isso, Lima e Fonseca (2016, p.2) afirmam que “o uso da tecnologia mais adequada pode potencializar o modo de aprendizado do aluno, de modo especial os que possuem alguma deficiência”. Essas tecnologias têm como nomenclatura “Tecnologias assistivas ou Ajudas técnicas” e são “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (BRASIL, 2004, p.4).

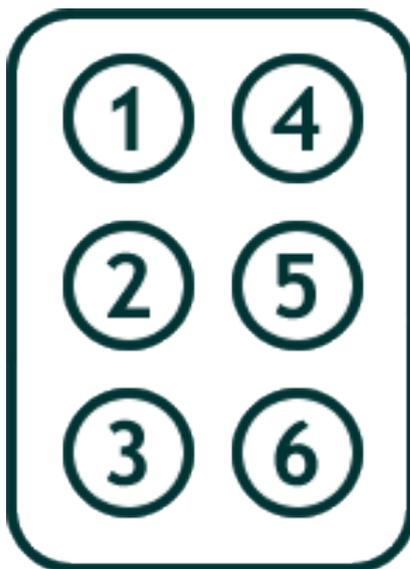
Dando seguimento, havia uma questão da entrevista que perguntava como as docentes realizam a alfabetização de crianças com DV e se a formação que tiveram deu base para a atuação docente. Neste viés, para facilitar a compreensão das respostas das docentes e entender realmente como todo o processo de alfabetização acontece, vale ressaltar um ponto crucial sobre o Sistema de Leitura e Escrita para Deficientes Visuais – Braille, que é o fato de ele ser composto por uma cela em que

cada ‘cela’ é formada por um conjunto de seis pontos, permitindo 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita: letras do alfabeto, sinais de pontuação, maiúsculas e minúsculas, símbolos de matemática, física, química e notação musical. Os seis pontos são dispostos em duas colunas, com três pontos em cada uma, formando um retângulo, ou ‘cela’ de 6 milímetros de altura por 2 de largura (BRASIL, 2000, p.43).

A cela comentada acima é exposta pela figura abaixo.

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.tecnovisao.net/tecnovisao/produtos/detalhes/cod/55>>

Figura 16 – Celas Braille



Fonte: Extraído da internet ⁴⁹

Vale apontar que “o sistema braille pode ser escrito com dois tipos de equipamento: o conjunto manual de reglete e punção e a máquina de datilografia” ou máquina de escrever, as quais já foram expostas anteriormente (BRASIL, 2000, p.43). Diante disto, segue-se para os relatos das professoras. Neste sentido, durante as entrevistas, as docentes comentaram muito sobre a primeira criança cega alfabetizada na escola, pois todas participaram da alfabetização dela. Por isso, os relatos que serão expostos abaixo serão organizados sequencialmente pela opinião das professoras do 1º, 2º, 3º e 4º ano⁵⁰, para que possa ser observada a evolução da criança. Nesta perspectiva, as cinco professoras regentes da turma destacam que:

No primeiro ano a gente fez toda a preparação dela para estar aprendendo o Braille. Foram com celas grandes em Braille, porque no início a gente tem que trabalhar muito a motora fina, a questão do tato, porque as mãos são os olhos dela. A gente tinha que fazer todo um trabalho de iniciação para essa alfabetização [...] no decorrer, conforme ela ia aprendendo a gente ia diminuindo o tamanho daquelas celas, para chegar no tamanho normal [do reglete] para ela estar podendo fazer a leitura (P2).

No primeiro ano ela não saiu alfabetizada, no primeiro ano foi uma fase de conhecimento para ela do Braille [...] eu e a professora que me auxiliavam, a gente planejava as atividades, e via o que íamos adaptar para ela, para o Braille. Naquele primeiro ano as celas que a gente fazia eram as grandes para ela, durante aquele primeiro ano foi usado as grandes. A partir do segundo ano que foi começado a diminuir o tamanho das celas e que hoje é usada a normal, que daí ela já escreve, aí é o tamanho normal, que é o pequenininho (P1).

Eu tinha uma professora bidocente que me auxiliava, então ela acompanhava um pouco mais a estudante do que eu. Eu dava um suporte maior para o restante da turma. Mas foi um pouco difícil, até ela gravar a posição dos pontos nas celas, foi

⁴⁹ Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15342/TCCE_DS_2016_LIMA_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2019.

⁵⁰ Ressalta-se que, durante o primeiro ano, a criança teve duas professoras regentes na turma dela.

um processo bem lento. No segundo ano foi começado com as vogais, indo para sílabas e depois pequenas palavras. Foi isso que a gente conseguiu no segundo ano com ela. A gente trabalhou com a cela grande, até porque ela ainda não tinha muita noção, então teve que ser ampliada a cela e depois, quando ela já estava lendo, aí foi reduzido, mas isso foi um processo lento (P4).

Eles estavam no processo final de alfabetização, 3º ano. A grande maioria da turma já estava lendo e começando a escrever, mas como que a gente trabalhou na fase inicial: a gente confeccionou o alfabeto com eles e junto com a escrita normal a gente fez a letra em Braille para toda turma ter o contato. Teve muita interação entre a turma e ela, eles faziam bilhetinhos em Braille para dar para ela. Até no terceiro estava tranquilo, ela lia na cela grande que a gente adaptava normalmente (P5).

Em conversa com a mãe eu disse “ela vai ler até a metade do ano” [...] eu dizia para ela “agora aqui na sala de recursos não vai ter mais jogo disso, jogo daquilo, agora nós vamos pegar esse Braille e nós vamos ler” [...] E eu dizia “vamos, vamos melhorar” até que a gente conseguiu (P3).

A partir dos relatos acima, há muitas reflexões que florescem, e a primeira a indagar é o fato de que a criança com cegueira já nasce com uma dificuldade a mais que as outras crianças, pois ela não vê as letras por onde passa. Nessas palavras, me refiro ao fato de que as crianças videntes vão ao mercado, por exemplo, e se deparam com letras, com palavras e, assim, elas já entram no mundo da leitura e da escrita e, conseqüentemente, já têm um contato antes da fase de alfabetização. Já a criança cega não consegue ter esse contato inicial através dos espaços sociais em que frequenta, e isso dificulta o processo de construção da leitura e da escrita, como apresenta o Caderno da TV Escola sobre Deficiência Visual:

Ao contrário da criança que enxerga, a cega demora a conceber a ideia de leitura e escrita. Muitas vezes, só entra em contato com esse universo no período escolar, e isso inevitavelmente retarda seu processo de alfabetização [...] outro fator que interfere na motivação para a aprendizagem está no estímulo familiar. Bem poucas pessoas conhecem o sistema braille. Assim, não só o acompanhamento em casa se torna mais complicado, como também fica difícil para os adultos avaliar e valorizar os esforços do estudante e os progressos que ele faz (BRASIL, 2000, p.43).

Ou seja, o conhecimento da família sobre o Braille e a apresentação do mesmo para a criança antes do período de alfabetização pode facilitar o processo e muito. Neste viés, a escola, por sua vez, deve oferecer um ambiente alfabetizador, pois “um ambiente alfabetizador é aquele que promove um conjunto de situações reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm oportunidade de participar” (BRUNO, 2006, p. 56). Nesta perspectiva, é imprescindível que a criança cega também tenha práticas sociais de escrita em Braille na sala de aula, tal como os seus colegas videntes têm.

Além de normalmente não ter esse primeiro contato com a leitura e a escrita, a criança também tem toda uma preparação motora antes do processo de alfabetização. Nesta perspectiva,

o aprendizado da leitura e da escrita em braille requer um elevado desenvolvimento das habilidades motoras finas, além de flexibilidade nos punhos e agilidade nos dedos. Se possível, a escola deve oferecer treinamento para desenvolver tais habilidades, em situações concretas. Se a escola não dispuser de meios para isso, a família precisará buscar auxílio especializado (BRASIL, 2000, p.44).

Sob esse foco, o fortalecimento das habilidades motoras é essencial para que a alfabetização da criança se concretize, pois, como expõe o Caderno da TV Escola sobre Deficiência Visual, “as mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual. O uso das mãos como instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado”, pois é a partir das mãos que a criança irá ler e também escrever (BRASIL, 2000, p.24). Nesse caso, é compreensível que a alfabetização em Braille seja um processo mais árduo.

Já a terceira indagação diz respeito às celas grandes que as professoras comentaram bastante durante a entrevista e que foram utilizadas por todas as professoras participantes (tanto regentes, como bidocentes e de AEE) para a alfabetização em Braille. Neste sentido, a cela grande foi a maneira encontrada pelas professoras para iniciar a alfabetização da criança cega que ainda não tinha o tato tão apurado a ponto de conseguir trabalhar diretamente com a reglete, já que a reglete possui pontos bem pequenos. Deste modo, as docentes desenhavam com cola relevo uma cela igual a que foi mostrada acima, só que de modo ampliado, para que a aluna pudesse ir conhecendo as letras em Braille. Segundo a professora 5,

a cela grande devia ter o que, uns 4x4cm por aí, a gente dividia a cela em 3 linhas e 2 colunas, com cola relevo e ela colava as bolinhas [em crepom]. Ela tinha bastante dificuldade na motora fina, do tato, de sentir o próprio papel ali, então foi um processo bem angustiante (P5).

Diante disso, comparado à cela tradicional (do tamanho da reglete), que é de 6 milímetros de altura por 2 de largura, a cela grande é bem mais tranquila de trabalhar no início da alfabetização, pois permite uma área maior de percepção com o tato para a criança cega.

Dando continuidade, os relatos das professoras regentes foram concisos, mas as professoras bidocentes e de AEE explicam de maneira clara como todo esse processo funciona, como podemos ver abaixo.

A Prof começou a ensinar a letra A, por exemplo, aí eu fiz com cola relevo uma cela grande e fui explicando para ela os pontos: tem o número 123456. Expliquei pra ela que no ponto número um é a letra A, depois conforme a profe ia trabalhando as letras, eu ia trabalhando com ela também em Braille, nas celas. Depois a letra B, aí expliquei que a letra B era no ponto número 1 e número 2. Fui diminuindo o tamanho das celas até chegar no tamanho da reglete, para ela poder decorar bem os pontos e os números. Expliquei também os números, expliquei para ela que os números tinham que ter uma cela na frente, que é no ponto 3 4 5 e 6 e que do

ladinho daquelas ela tinha que fazer uma bolinha do número 1. Se não tivesse aquela cela na frente, era letra. Tem que sempre ter essa cela quando faz número (B1).

Geralmente a gente começa com as celas maiores, então a gente começa primeiro por um trabalho com a motora fina, colar papelzinho, trabalhar com figuras geométricas, tudo em relevo e ela vai passando a mão. A gente vai fazendo todo esse processo antes para depois começar com as letras em Braille. Cada ponto é uma letra, então cada cela é uma letra, e a gente começa com elas assim [...] primeiro um trabalho de motora fina antes. Depois a gente começa com as celas maiores e vai diminuindo até chegar o ponto do Braille, que é do uso da reglete (PAEE1).

A gente começou do grande para o pequeno, ou seja, a gente vai começar com celas grandes, para ela sentir as bolinhas aonde que estão, a contar os números, quantos espaços têm em uma cela. Depois a gente vai diminuindo o padrão da cela para chegar até a cela original, que ela possa ler e a gente possa alfabetizar ela por completo, na leitura e na escrita, até a utilizar a reglete e tudo mais (B2).

A partir dos relatos das professoras bidocentes e de AEE, nota-se que o processo de alfabetização de crianças com DV se resumiu a:

- Preparação da motora fina;
- Conhecimento do alfabeto em Braille a partir da cela grande e em relevo, com aproximadamente 4x4cm;
- Diminuição do tamanho da cela, aos poucos, de forma lenta, para que a criança possa se adaptar a tamanhos cada vez menores;
- Utilização da cela tradicional, com aproximadamente 6x2mm;
- Uso do reglete e punção;
- Uso da máquina de escrever/datilografia.

Neste sentido, vale ressaltar que a alfabetização das crianças com deficiência visual através da metodologia das professoras passou por alguns percalços, sendo um deles este que a professora 5 apresenta:

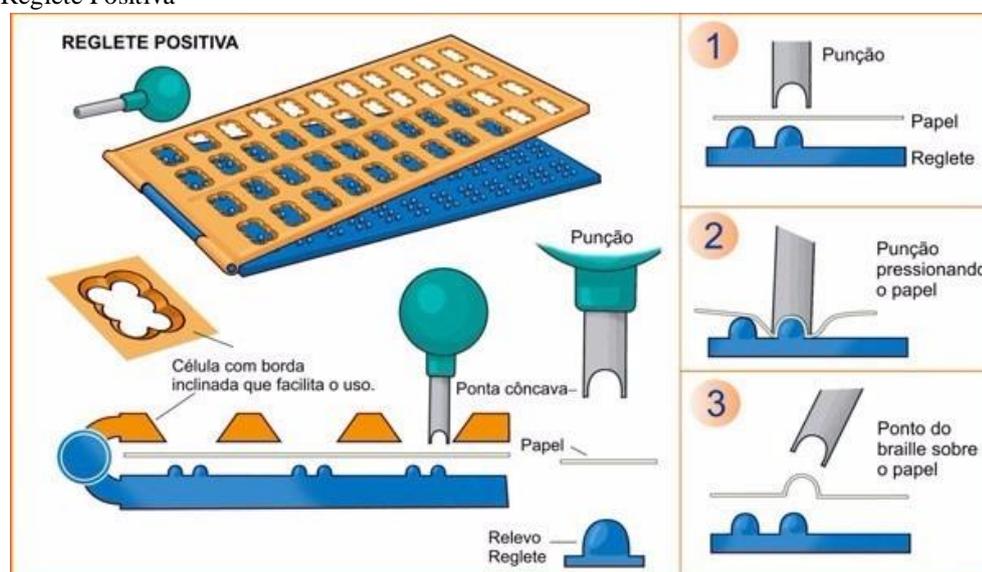
Ela lia normal no terceiro ano, mas na cela grande. Aconteceu a transição no quarto ano, da cela grande de adaptação para o Braille [...] O momento mais crítico da estudante, mesmo não tendo acompanhado ela desde o início, foi a transição da cela grande para a menor. Nesse momento ela andou se perdendo, porque o Braille é muito pequeno e a gente trabalhava com uma cela maior para ela conseguir entender a combinação dos pontos (P5).

Neste viés, só foi feita a transição da cela grande para a reglete após a criança já saber ler e escrever com a cela grande. Em tal caso, é compreensível que a estudante se perca, pois é uma novidade para ela. Além disso, o Braille pela reglete e punção é ainda mais intrincado,

pois, como mostra o relato da professora 3, *é complexo porque tu tem que escrever de trás para frente e depois é que tu vai virar a folha para ler.*

Seguindo esta lógica, destaca-se que a sistemática de escrita na reglete com a punção envolve mais força da criança ao pressionar a punção no número da cela, bem como o tamanho da cela muda, ela é menor. Além disso, Chagas (2011) destaca que a escrita deve ser realizada da direita para a esquerda, enquanto que a leitura (após virar a folha) deve ser da esquerda para a direita. Neste sentido, há atualmente a reglete positiva, a qual não precisa desse processo de inversão e facilitaria a transição da cela grande para a reglete. Dito isso, ressalva-se que a diferença das regletes está na base e na punção. Enquanto a reglete tradicional tem na sua base um “buraco” e na punção uma ponta que pressiona e faz o ponto para baixo, a reglete positiva tem um relevo na superfície e a punção tem uma ponta côncava que corta e faz a volta da letra já no lado em que está o papel. Abaixo há a explicação do uso da reglete positiva.

Figura 17 – Reglete Positiva



Fonte: Extraído da internet⁵¹

Nesta perspectiva,

a intenção com esse novo tipo de reglete é diminuir a dificuldade de aprendizado, já que, na reglete original, devia-se escrever de modo contrário à leitura, da direita para a esquerda. Assim, a diferença deste novo modelo é que a escrita é realizada no mesmo sentido da leitura padrão ocidental, da esquerda para a direita. “Os pesquisadores constataram que, com a reglete que desenvolveram, foi possível reduzir em 60% o tempo de aprendizado do Sistema Braille pelos futuros educadores” (AGÊNCIA FAPESP apud LIMA, 2016, p.39).

⁵¹ Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15342/TCCE_DS_2016_LIMA_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

A partir dos dados apresentados acima, pode-se concluir que reglete positiva seria uma solução para uma das dificuldades do processo de alfabetização. Sob este foco, destaca-se outro comentário da professora 3, no qual ela relata que:

Me disseram, tu tem que contar quanto tempo ela demora para ler e tal. Esses dias eu achei até o caderninho que eu tinha anotado a data e o tempo que ela levava para ler tantas palavras (P3).

A partir deste relato, é perceptível que houve uma preocupação com a velocidade da leitura da criança por parte da escola, já que há diversas pesquisas que apontam que a leitura tátil é maçante e cansativa para a criança com DV e, por consequência,

as pessoas com deficiência visual nem sempre conseguem ter suficiente velocidade de leitura para conseguir ler de forma eficiente e prazerosa. A velocidade da leitura em braille depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler, e também do grau de desenvolvimento do tato: quanto maiores forem as oportunidades para pesquisar e explorar o ambiente e quanto antes se iniciar o processo de alfabetização, melhor será a qualidade da leitura (BRASIL, 2000, p.45).

Diante disso, as professoras, antes de iniciar o processo de alfabetização, deveriam estimular a criança cega a exercícios que envolvam a motora fina, para que, posteriormente, a criança possa utilizar o reglete sem dificuldades. Além disso, há dificuldades consideráveis na leitura em Braille, como, por exemplo, “a pessoa vidente pode ler durante horas, sem parar; já a pessoa cega é obrigada a interromper a leitura após algum tempo, pois os dedos indicadores (os mais utilizados para ler) vão perdendo a sensibilidade e se torna difícil identificar as palavras e as letras”. Deste modo, a velocidade se faz um ponto que não é tão relevante, pois o que importa realmente é que a criança cega consiga se alfabetizar de modo satisfatório.

Além deste impasse, a professora 3 aponta que

às vezes a gente se viu em situações bem difíceis. Vamos supor quando tu vai ensinar a letra h. H do quê? Sempre tinha que fazer uma referência. Para os outros você mostra uma figura, mas para ela você tinha que mostrar o concreto e fazer ela sentir como que era a textura. É bem mais complicado. É desacomodar o professor em sala de aula, e todos ganham com tudo isso, porque os videntes têm esses recursos maiores para se desenvolverem. De repente tem um que tem dificuldade, mas com o recurso que foi utilizado para trabalhar com a estudante cega, irá ajudar ele (P3).

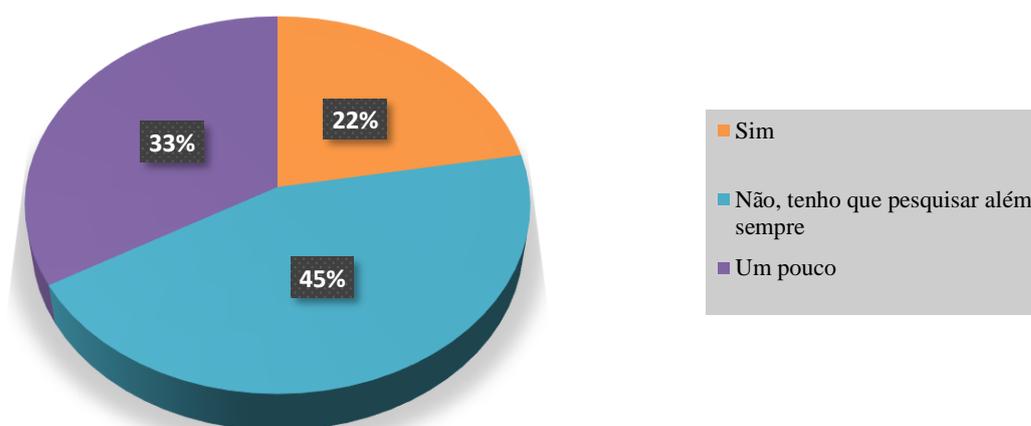
Neste viés, a docente evidencia uma dificuldade muito comum na vida de quem tem um incluso cego na sala de aula, pois, muitas vezes, os professores ficam sem saber como

explicar conteúdos muito visuais para a criança, de modo que aquilo tenha algum sentido para ela⁵².

Dando seguimento, a professora B1 foi a única entrevistada que comentou sobre a alfabetização da criança com baixa visão. Segundo ela, é bem tranquila a alfabetização dos alunos com baixa visão, pois é só ampliar os materiais que são oferecidos para as crianças videntes, bem como oferecer recursos ópticos, como lupas e óculos especiais. Neste sentido, o Caderno da TV Escola sobre Deficiência Visual apresenta que “o portador de visão subnormal deve utilizar auxílios ópticos adequados e materiais adaptados a suas necessidades especiais, como por exemplo os textos com letras ampliadas” (BRASIL, 2000, p.41).

No que diz respeito à formação ter dado o suporte necessário para a prática na Educação Especial voltada para crianças com deficiência visual, o gráfico 6 apresenta o que as docentes entrevistadas responderam.

Gráfico 6 – As formações iniciais e/ou continuadas dão base para a sua prática pedagógica?



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, nota-se que 22% das professoras acreditam que as suas formações deram base para a sua prática na Educação Especial, enquanto que 33% dizem que deram um pouco de base, mas que sempre foi necessário fazer novas pesquisas e buscar saber mais. Já 45% das professoras, a maioria, apresentam que as formações que tiveram não deram suporte, que sempre é necessário pesquisar além do que foi aprendido.

A partir disso, abaixo há algumas respostas das professoras sobre a questão:

⁵² O filme “Vermelho como o céu” lançado no Brasil, na data de 20 de abril de 2007, com direção de Cristiano Bortone, conta a história de Mirco, um menino que perdeu a visão em um acidente doméstico. No decorrer desta história, Mirco vai para um colégio interno, onde tem colegas cegos e apresenta aos cegos congênitos como são as cores, relacionando-as com a natureza. Mirco apresenta uma metodologia maravilhosa para ensinar aos cegos as cores e mostra também diversas outras reflexões acerca da Educação Especial. Este filme é inspirador e é uma sugestão para todos os profissionais da educação que forem trabalhar com uma criança cega.

Não, na faculdade eles mostravam algumas coisas, mas a gente não praticou isso. Quando eu entrei no ano passado, pra ajudar as meninas deficientes visuais, foi me dado a reglete, a punção e um xerox das letras em Braille, e eu tive que me virar, eu tive que ir atrás, que procurar, que escrever. Foi na prática que a gente conseguiu aprender, é a prática que leva a perfeição (B2).

Olha no início não, a gente está sempre buscando, e se eu tenho uma dúvida eu sempre vou buscar, porque tu não sabe tudo, todo dia eu estou buscando alguma coisa nova [...] tu não pode dizer que está preparado, você está aberta a trabalhar, porque naquele teu trabalho você vai ter que buscar sempre (P3).

A formação me deu grande suporte para poder trabalhar, e muitas coisas eu sempre procurei buscar, fui na Associação dos Deficientes Visuais de Erechim muitas vezes. Eu ia lá para ver como é que era o trabalho com os outros, mesmo sendo com pessoas de mais idade (B1).

Com certeza, se eu não tivesse tido todo esse trabalho, eu não teria como trabalhar. A base principal da Educação Especial, desses cursos de especialização, foi importantíssima para o trabalho. Sem eles você não vai para frente, não tem nenhum leque de opções [...] e eu ainda hoje leio muito artigos e busco saber (Angela).

Neste sentido, percebe-se que as professoras tiveram respostas diferentes para a questão, mas todas responderam que se mantêm atualizadas e pesquisando e se informando sempre, o que é um ponto positivo, pois a Educação Especial está em constante transformação. Sob essa lógica, percebe-se que o que o professor aprendeu na sua formação hoje, em questão de meses, já não é da mesma forma, por isso é preciso se manter em constante formação e atualização. Seguindo esta lógica, a docente sempre estará munida de novas metodologias, nova didática e apta para atuar com a deficiência que precisar acolher.

Na questão dos métodos de alfabetização, as respostas das professoras foram unânimes: todas responderam que é a alfabetização em Braille e que a maneira como fazem é a única que conhecem. Sob este foco, a professora bidocente 2 indagou que

ela tem que ter noção de letra, noção de sílaba, noção de palavras, para depois ter noção de frases, para depois ter noção de texto, espaçamento e tudo mais (B2).

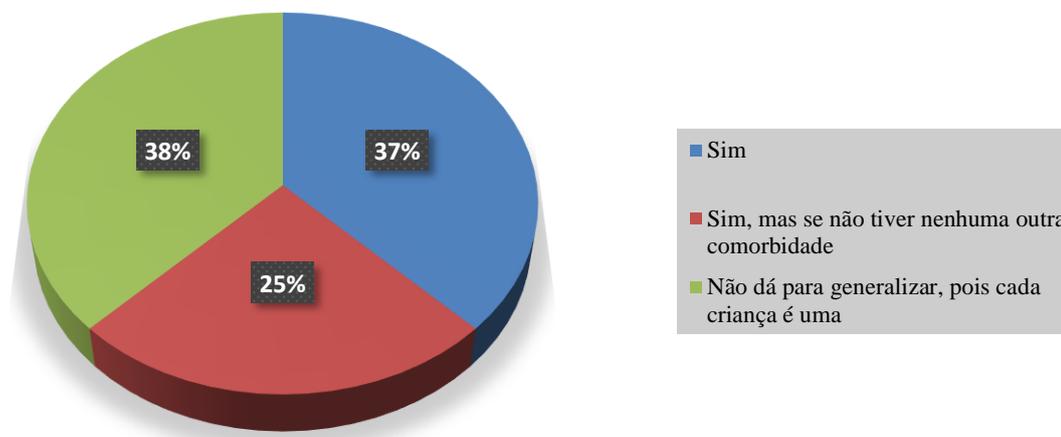
De acordo com as docentes, este método tem sido eficaz nas experiências que tiveram até o momento. Sob esse foco, uma das professoras complementou dizendo que

para a época, para quando nós utilizamos deu certo, agora eu não saberia te dizer se é o método ideal, se tem outro método, para nós naquela época resolveu, deu certo. Agora se eu tivesse que alfabetizar uma outra criança com deficiência visual eu não saberia te dizer se aquele método que eu usei antes iria dar certo, até porque as crianças são diferentes, embora tenha deficiência ou se não tem, todas elas são diferentes (P4).

Neste viés, evidencia-se o que professora diz a respeito de todas as crianças serem diferentes, pois cada uma irá aprender de um jeito, e com cada uma a metodologia trará resultados diferentes. Assim sendo, as respostas das docentes para a pergunta “acredita que as

crianças com DV conseguem se alfabetizar de modo satisfatório?” se unem a essa indagação da professora 4, pois muitas apresentam que cada criança é única e que aprendem de maneiras diferentes. O gráfico 7 apresenta de forma simplificada as respostas das professoras.

Gráfico 7 – As crianças com DV conseguem realmente se alfabetizar?



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico, nota-se que 25% das professoras responderam que as crianças com DV conseguem se alfabetizar se não tiverem nenhuma outra comorbidade, enquanto que 37% responderam apenas que sim. Já 38% das professoras disseram que não é possível generalizar e dizer que todas aprendem da mesma forma, pois cada uma tem um tempo de aprendizagem. Assim sendo, as docentes PAEE1 e P1 apontam que:

Sim, acredito que sim, mas também tem todo o acompanhamento da família em casa, que auxilia muito. No caso da estudante, a gente tem uma família bem parceira com escola, vai tema de casa e eles auxiliam, então acredito que sim, se a criança não tem outro comprometimento (PAEE1).

Depende muito da criança com deficiência visual. O exemplo que a escola tem, são de duas crianças totalmente diferentes, as realidades são outras. No caso dessa menina que foi minha estudante, ela tem só deficiência visual [...] no caso da outra menina, ela já tem outra deficiência junto e o processo de alfabetização está diferente. Cada criança é uma, não tem você dizer que essa conseguiu, essa não vai conseguir, não tem, cada criança é uma (P1).

Neste sentido, o Caderno da TV Escola sobre Deficiência Visual aponta que cabe à família oferecer à criança com DV “[...] condições para seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo, dentro de sua realidade, de suas potencialidades e de seus limites” (BRASIL, 2000, p.13). É claro que não é fácil, mas a família como base do desenvolvimento do ser humano tem que ver a criança como um ser completo, e não focar apenas na sua deficiência. Sob esse foco,

muitas famílias prolongam seus momentos de angústia, ansiedade, conflitos, negação, sublimação, frustração e até mesmo desesperança por não dispor de informações e não encontrar interlocutores para discutir sua problemática e para se identificar. Eles precisam contar com locais e pessoas com quem possam conversar e compartilhar não só os sofrimentos, mas também os momentos de alegria, as conquistas e vitórias (BRASIL, 2000, p.14).

O primeiro passo para a criança se desenvolver plenamente vem através da família, pois é importante que a mesma acredite “[...] nas potencialidades da criança, considerando-a capaz de estudar, de ser independente, de trabalhar, praticar esportes e tantas outras coisas que seus amigos fazem”. Dito isso, para que a criança com DV possa se dedicar e se alfabetizar de maneira satisfatória, é preciso que a família esteja em constante contato com a escola, procurando sempre auxiliar a criança em todo esse processo.

A partir das respostas das professoras, é importante ressaltar a individualidade de cada criança, pois cada uma tem seu ritmo de aprendizagem, o qual deve ser respeitado pelo docente. Isto não muda para a criança com DV, uma vez que ela também precisa deste respeito, bem como da compreensão e da motivação para que fique engajada ao conhecimento e sentindo-se realizada com cada novo saber que constrói. Neste sentido, não dá para dizer que há uma receita, pois a alfabetização de cada criança será singular.

No próximo subcapítulo, com o objetivo de contribuir para um processo de alfabetização ainda mais significativo para as crianças com DV, serão expostas algumas maneiras para potencializar a alfabetização e inclusão de crianças com deficiência visual na rede regular de ensino, partindo da realidade relatada pelas docentes entrevistadas.

5 PROPOSIÇÕES: OUTROS MODOS DE PENSAR A ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DV

O presente subcapítulo apresentará algumas sugestões para pedagogas que estão trabalhando com turmas de alfabetização e que possuem uma criança com deficiência visual incluída. Neste sentido, esse capítulo do TCC tem como finalidade oferecer ideias para auxiliar o professor alfabetizador a proporcionar uma alfabetização de qualidade para seus alunos com deficiência visual. Para tal, contará com o relato da especialista em Deficiência Visual, Angela Márcia Malichieski, a qual expõe uma proposta de alfabetização em Braille, bem como com sugestões das professoras participantes da entrevista sobre como melhor incluir e alfabetizar crianças com DV.

De acordo com Angela, inicialmente deve ser feito todo um trabalho relacionado à motricidade fina das crianças e, depois disso,

você começa a trabalhar primeiro os pontos de cima, os quatro pontos de cima para depois você incluir os dois últimos pontos de baixo. Primeiro você começa 1,2 e o 4, 5 e aí você vai fazendo todas as letras possíveis com esses quatro pontos, porque não é o a, e, i, o, u como a gente faz geralmente na alfabetização. Depois você vai incluindo os outros pontos para que ela lembre, porque você tem que fazer ela marcar os pontos por números 1 2 3, 4 5 6 na reglete.

Nesta perspectiva, ela apresenta que o processo de alfabetização deve se iniciar pela reglete e pela aprendizagem dos pontos de cima (1, 3, 2 e 5) para depois partir para os de baixo (3 e 6). Sob este foco, a criança deve formar as letras possíveis com os 4 primeiros pontos de cima e, depois que tiver aprendido todas as letras com esses pontos, parte-se para a aprendizagem das letras que têm os pontos inferiores. Segundo a especialista, *você vai trabalhando com elas por letra, por pontos e letras, para que ela vá conseguindo gravar os números com letras e possa formar depois as palavras.*

Seguindo esta lógica, a professora Angela apresenta que, normalmente, quando as crianças aprendem a escrever, elas esquecem o ler, porque, como foi comentado anteriormente, *você tem que escrever da direita para esquerda, então os pontos ficam invertidos e você tem que ler da esquerda para a direita.* Com base nisso, ela apresenta que as crianças normalmente têm muito mais dificuldade na leitura, mas que faz parte da vida delas e que vão ter que aprender. Neste sentido, aponta que a metodologia utilizada por ela é a que está presente no livro “Grafia Braille para a Língua Portuguesa” (edição de 2002) do MEC, mas que acredita que, *se a criança se adaptar de outra forma, a gente adapta também e pronto, vai embora.*

Diante disso, abaixo há o que as outras nove professoras apresentam como sugestões para avançar na alfabetização de crianças cegas.

Tem que acreditar no potencial da criança, tem que acreditar no trabalho que a gente faz e insistir. Claro tem que ser as vezes na insistência né, porque às vezes vai ter alguns momentos que a criança pode ser que não queira mais. A gente tem que ir tentando, ir mostrando, insistindo (PAEE1).

Eu acho que precisa formação, a gente precisa estar preparada, e a preparação vem de uma formação que a gente precisa ter, eu penso que é possível avançar partindo desse sentido (P2).

É um processo, cada um tem o seu tempo e acredito que o caminho é alfabetizar assim como você alfabetiza os outros, oportunizar a mesma coisa que os outros, só que para ele tem que ser adaptado no caso da deficiência visual, então a questão dos materiais né do Braille (P3).

Eu acredito que um grupo de estudos que debata as duas situações, porque estando na prática, no dia a dia, as vezes tu recebe uma criança com N deficiências e tu não sabe por onde partir. Então, seria um grupo de estudos para debater, para analisar e socializar, estudar, ver qual que seria a melhor solução para os diferentes casos que a gente tem hoje em dia (P4).

Neste sentido, Antich e Forster (2012) destacam que a criação de grupos de estudo como formação continuada é uma prática em que mobiliza a troca de experiências e saberes, nas quais os professores se unem e aprendem juntos. Em outras palavras, o docente é formador e também formando. Além disso, as formações individuais podem ser relevantes, mas contribuem para manter um distanciamento entre os profissionais da educação.

Dando seguimento, no que se refere à inclusão, a professora 1 diz que

acredito que trabalhar no começo com os outros estudantes, como por ex: a gente trabalhou uma atividade em que vendemos eles para que se sentissem como ela, percebessem como ela fazia as atividades sem enxergar, como que caminhava (B1).

O caderno da TV Escola referente à Deficiência Visual (2000, p.16) destaca que, por muito tempo, as crianças com deficiência foram escondidas e que por isso a sociedade não convivia com elas. Sendo assim, muitas crianças e adultos não sabem como agir quando se deparam com uma pessoa com deficiência visual, e por isso, muitas vezes, têm atitudes defensivas e preconceituosas. Neste sentido, a escola, por ser um espaço de inclusão, deve promover trocas enriquecedoras para toda a comunidade escolar, ou seja, para alunos, professores, gestão escolar e família.

Assim sendo, as professoras 4 e 5 falam que:

Cada realidade é uma, realidade de turma como é? A turma é grande? É pequena? É agitada? É calma? A primeira coisa é essa realidade, é isso que você tem que analisar. Segundo a deficiência da criança, a criança em si, aí tu vai analisar a criança, como é que ela se desenvolve, como é que ela se entrosa, o entrosamento

dela com as outras crianças da turma. Não há uma dica, é isso ou aquilo, é tudo análises que você tem que ir fazendo (P1).

A gente precisa mudar o nosso pensamento que na verdade a gente diz que inclui, mas a gente não inclui. Em alguns momentos, por exemplo que a gente poderia levar uma criança deficiente para uma certa atividade, a gente não leva porque a criança não vai conseguir realizar, mas não custa levar ela para ela tentar. A gente precisa aprender a incluir [...] (P2).

Na inclusão, o governo teria que mandar livros didáticos em Braille, os mesmos que vem para os outros alunos, porque a gente tem uma boa dificuldade, uma grande dificuldade em relação a isso, porque tem muitos professores que trabalham com ele (B2).

A partir das respostas das professoras, destaca-se o que já foi ressaltado em subcapítulos anteriores, que os materiais são imprescindíveis para uma inclusão e uma alfabetização de qualidade. Além disso, o pensamento de cada integrante da escola deve ser sempre a favor da inclusão e respeitando as legislações que preveem o direito de todas as crianças à educação. Neste sentido, Mantoan (2003, p.18) destaca que

estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos.

Diante disso, encerro o presente capítulo expondo que a inclusão é um direito de todas as crianças com deficiência e que os professores devem aceitá-la e fazer com que ela aconteça com sucesso nas escolas. Por fim, a alfabetização de crianças com DV deve ser realizada tal como é realizada para as crianças videntes, a única coisa que muda é a adaptação dos materiais, algo que é necessário por conta da deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente TCC diz respeito à alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas do município de Erechim/RS a partir da visão de professoras envolvidas no trabalho com essas crianças. Ao findar desta pesquisa, nota-se que o professor precisa se adaptar a esta realidade e construir metodologias que possam alfabetizar as crianças videntes e as com deficiência visual. Ao pensar por este lado, verifica-se a complexidade do trabalho docente, pois já é complexo alfabetizar crianças que não possuem uma deficiência, mais ainda construir o conhecimento sobre a leitura e a escrita de uma criança que não consegue utilizar da visão neste processo. Neste sentido, esta investigação tinha como objetivo geral compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas municipais de Erechim/RS.

Para alcançar esse objetivo, foi estabelecido um caminho metodológico, o qual teve como início uma análise bibliográfica, para que tivesse engajamento para compor o referencial teórico do presente TCC. Posteriormente realizou-se uma análise documental em legislações brasileiras sobre Educação Especial, bem como uma pesquisa de Estado de Conhecimento, a qual resultou em cinco trabalhos existentes a respeito da alfabetização de crianças com DV. Realizou-se, em seguida, a pesquisa de campo, que tinha como instrumento de pesquisa uma entrevista com professores da rede municipal de Erechim/RS. Após, foi realizada a entrevista com 10 professoras do município (sendo 2 especialistas em Educação Especial) e feita a transcrição das mesmas. Por fim, a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), foi realizada a análise dos dados, o que resultou em três categorias, as quais foram desenvolvidas durante o TCC.

Vale ressaltar que as escolas públicas municipais de Erechim alfabetizaram duas crianças com cegueira, sendo que a segunda também tem deficiência intelectual. Diante disso, como houve poucas crianças com DV em processo de alfabetização no município, houve também uma dificuldade grande em encontrar professoras que alfabetizassem estas crianças, porque, além de terem sido poucas, algumas já saíram das escolas.

Conclui-se, através da análise documental, que há diversas legislações no Brasil que amparam a Educação Especial na perspectiva inclusiva e que exigem que ela realmente aconteça na escola regular. Além disso, a pesquisa de Estado de Conhecimento apresentou que há poucos trabalhos a respeito da alfabetização de crianças com DV e que por isso a presente investigação tem relevância, pois aqui foi exposta a realidade da alfabetização de crianças com deficiência visual em Erechim/RS. Vale apontar que, por haver poucos trabalhos

a respeito, foi complicado encontrar referencial teórico sobre a alfabetização de crianças com DV, sendo que o mais utilizado foi o Caderno da TV Escola sobre Deficiência Visual, disponibilizado pelo MEC.

Sob este foco, a pesquisa de campo trouxe como resultados: o município de Erechim se esforça para oferecer uma escola inclusiva, mas não consegue realizar de modo integral em todas as escolas da rede; na sala de aula comum, as crianças interagem e fazem com que a criança com DV se sintam acolhidas e, de fato, inclusas na escola; as docentes procuram estar em constante formação, pois é preciso ter grande carga de conhecimentos para atuar na Educação Especial; as professoras realizam diversas adaptações para que as crianças com DV possam aprender em conjunto com seus colegas, bem como se alfabetizar com qualidade; a alfabetização em Braille acontece inicialmente em uma cela ampliada para, depois, quando a criança já aprendeu a escrever e a ler, diminuir o tamanho das celas até chegar ao tamanho da reglete; a leitura em Braille acontece de maneira espelhada, se escreve da direita para a esquerda e se lê da esquerda para a direita.

A partir destes resultados, conclui-se que as crianças se alfabetizam em Braille, mas que não é possível generalizar e dizer que todas se alfabetizam, pois há outros fatores que influenciam esse processo, como, por exemplo, o contato prévio da criança com o Braille, a parceria dos pais com a escola, a inclusão da criança em sala de aula e a existência de outras comorbidades. Neste sentido, o presente TCC atingiu o seu objetivo e conseguiu compreender como ocorre a alfabetização das crianças com deficiência visual em uma escola regular de Erechim/RS.

Nesta perspectiva, é preciso destacar que a alfabetização em Braille é mais complexa de realizar do que a alfabetização de videntes, pois as crianças precisam ter o desenvolvimento do tato bem desenvolvido antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Notou-se, durante a realização do trabalho, que há dificuldades, mas que, com empenho, dedicação e adaptação, é possível superá-las e alcançar o sucesso.

Ao concluir esta pesquisa, verifica-se que a alfabetização de crianças com deficiência visual envolve diversos fatores importantes para que possa obter sucesso. Neste sentido, se houvesse mais tempo para realizar esta investigação, procuraria investigar os fatores extracurriculares que influenciam na alfabetização em Braille. Além disso, no município de Erechim, não havia matriculada em escolas públicas municipais nenhuma criança cega em processo de alfabetização, então não pude entrevistar as crianças. Abre-se, assim, a possibilidade de, em outros municípios, investigar sobre este assunto, procurando entrevistar

também crianças cegas em fase de alfabetização, pois, assim, além de ter a visão das professoras, também será possível compreender a perspectiva pelo lado das crianças.

Para finalizar esta pesquisa, sinto-me satisfeita pela investigação realizada e com a certeza de que, por mais árduo que tenha sido esse processo, muito mais significativo, gratificante e enriquecedor ele se tornou. Neste sentido, a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso me transformou em uma profissional mais sensível, humana e com diversas inquietações, as quais poderão vir a ser temáticas de investigação das minhas próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamires S.; ARAÚJO, Filipe V. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, Juazeiro do Norte, v. 1, n. 3, p.1-21, jun. 2013.

ANTICH, Andréia Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. In: seminário de pesquisa em educação da região sul, 4, 2012, **Anais**. Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1 - 13. Disponível em:
<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/57>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELARMINO, J. **Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil: a escrita em Relevo como Mecanismo Semiótico da Cultura**, Porto Alegre, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF, Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961. **Institui O "dia do Cego"**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51045-26-julho-1961-390738-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 maio 2019.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando**

a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência.** Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/erechim/panorama>>. Acesso em: 05 out. 2019.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 06 maio 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Marta Gil. Secretaria de Educação a distância (Org.). **Cadernos da TV**

Escola: Deficiência Visual. Brasília: MEC, 2000. 40 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Benjamin Constant**. 2016. Disponível em:

<<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:**

Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: SEE, 2000. 23 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da**

inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

_____. Organização Mundial da Saúde. Secretaria dos Direitos da Pessoa Com Deficiência. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Lexicus Serviços Linguísticos, 2011. Disponível em:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=9A9508133AB74267F9D9B8710A78B9B3?sequence=4>. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. **Define Que As Redes Estaduais de Atenção à Pessoa Com Deficiência Visual Sejam Compostas Por Ações na Atenção Básica e Serviços de Reabilitação Visual**. Brasília, Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 4 maio 2019.

_____. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Especial, 2006.

CANEJO, Elizabeth. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 205, p.35-41, 20 jun. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1518>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CHAGAS, Patrícia Monteiro Lima. O método Braille e o deficiente visual: em busca de um novo caminho para o ato de ler e escrever. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina: 2011. p. 2765 - 2775. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/255-2011.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CUNHA, Cinara Marli da; SIEBERT, Emanuele Cristina. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais?. In: **IX Congresso Nacional de Educação**, 2009, Paraná. Anais. Paraná: Educere, 2009. p. 1 - 8. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2540_1267.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

CUNHA, Marleide dos Santos. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4906>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 41, n. 144, p.826-849, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

ERECHIM (Município). Decreto nº 4.043, de 9 de junho de 2014. **Regulamenta os Art. 37 e 38 da Lei n.º 2599, de 04 de janeiro de 1994, que dispõe sobre os passeios públicos no Município de Erechim**. Erechim, p. 1-19. Disponível em: <<https://uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/legislations/3903/e7f00e9440a559b9dcd18deae523eaaa.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.

ERECHIM (Município). Resolução CME nº 50, de 21 de maio de 2015. **Estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado, nas Etapas e demais Modalidades da Educação Básica, públicas e privadas (Educação Infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Erechim**. Erechim, p. 1-13.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Jordana Cristina Silva; FERREIRA, Helena Maria. Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille. **Perquirere**, Patos de Minas, v. 1, n. 7, p.89-101, ago. 2010.

LEÃO, Eliane Rodrigues. **O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual**: a importância da preparação docente. 2010. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

LIMA, Ana Carolina Santos de. **O design de superfície na criação de um jogo universal priorizando pessoas com deficiência visual**. 2016. 78 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Design de Superfície, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

LIMA, Patrícia Campos; FONSECA, Letícia Pedruzzi. Recursos Táteis Adaptados ou construídos para o Ensino de Deficientes Visuais. In: XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2016, São João Del-rei. **Anais**. São João Del-rei: UFSJ, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: <https://ldi.eadufes.org/arquivos/artigoLDI_recursos-tateis-adaptados-ou-construidos-para-o-ensino-de-deficientes-visuais.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. Cap. 3. p. 25-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Cyntia Tavares; NEVES, Jorge. **Potencialidades e limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design e Marketing, Engenharia Têxtil, Universidade do Minho, Guimarães, 2004. Cap. 2. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/899/3/C-Parte%20II%20-%20Estado%20da%20Arte%20-%20completo.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MAZZOTTA, M.J.S; D'ANTINO, M.E.F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MORAES, Luisa Emilia Lima de. **Adeus professores...o curso de magistério acabou**. 2008. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jul. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.329-410, maio 2010.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p.731-747, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SANTOS, MJ. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10613/1/Miralva%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luzia Alves da. **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3289/5/LUZIA_SILVA2015.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica**, Macapá, v. 6, n. 3, p.41-50, set. 2016.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação Inclusiva e Formação docente continuada. *In*: XII Congresso Nacional de Educação: **Anais**. 2015, Paraná: Educere, 2015. p. 22986 - 22994. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

TAMANAHAN, Aicyr Lomonte. **Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/33982>>. Acesso em: 20 jun.2019.

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p.33-52, 2015.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre “A alfabetização de crianças com deficiência visual (DV)”, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora: *Bianca Frank de Freitas*
Contato pelo e-mail: biaffreitas@icloud.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre “A alfabetização de crianças com deficiência visual (DV)”, autorizo a utilização das respostas da minha entrevista, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas.

Erechim, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora: *Bianca Frank de Freitas*
Contato pelo e-mail: biaffreitas@icloud.com



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Título: O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS.

Objetivo Geral: Compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas do município de Erechim/RS.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.	<p>Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido;</p> <p>Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa;</p> <p>Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações;</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento através do termo de consentimento.</p>
Bloco de Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.
Bloco da Inclusão	Compreender como ocorre a inclusão de crianças com DV na rede regular de ensino de Erechim/RS.	<p>Perguntar o/a entrevistado/a como ocorre a inclusão de crianças com DV na turma/escola em que atua;</p> <p>Questionar se a escola possui materiais adaptados para as crianças com deficiência visual. Se a resposta for sim, perguntar quais são e qual a eficácia. Se a resposta for não, perguntar como lidam com essa inexistência.</p>
Bloco sobre Alfabetização de crianças com deficiência visual	Compreender como o/a entrevistado/a realiza a alfabetização de crianças com DV.	<p>Perguntar como o/a entrevistado/a realiza a alfabetização da criança com DV em uma turma de ensino regular. Junto a isso, indagar se acredita que a sua formação deu o suporte necessário para a prática docente em educação especial.</p> <p>Perguntar qual é o método de alfabetização que o/a entrevistado/a utiliza para a alfabetização de crianças com DV e qual o motivo da escolha por esse método;</p> <p>Questionar se o/a entrevistado/a acredita que as crianças com DV conseguem se alfabetizar de modo satisfatório;</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a sugira ações para avançar na inclusão e alfabetização de crianças com DV na rede regular de ensino.</p>



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA 9

Título: O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS.

Objetivo Geral: Compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas do município de Erechim/RS.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.	<p>Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido;</p> <p>Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa;</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento através do termo de consentimento.</p>
Bloco de Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada. Junto a isso, indagar se acredita que a sua formação deu o suporte necessário para a prática docente em educação especial.
Bloco da Educação especial	Compreender como se concretizou a inclusão de crianças na rede regular de ensino de Erechim/RS e por que ela é considerada referência em Inclusão.	<p>Perguntar o/a entrevistado/a como ocorreu a implementação da educação especial na cidade de Erechim/RS;</p> <p>Questionar se conhece alguma lei municipal de inclusão, além das que existem em nível nacional e estadual, bem como se há relatórios dos avanços referentes a educação inclusiva do município;</p> <p>Questionar como as escolas e professores reagiram à obrigatoriedade de adaptar as escolas, salas de aula e currículo;</p> <p>Questionar como ocorre a inclusão das crianças com deficiência atualmente nas escolas municipais;</p> <p>Questionar como foi a inclusão de crianças com deficiência visual na rede pública de Erechim/RS;</p> <p>Questionar se as crianças têm um/a professor/a especialista para atender as suas necessidades de aprendizagem, além do/a professor/a titular da turma;</p> <p>Perguntar, a partir da sua experiência na SMED de Erechim, quais foram as medidas tomadas pelos órgãos públicos para que as crianças com deficiência conseguissem se sentir acolhidas na escola regular (há</p>

		<p>materiais adaptados, etc.);</p> <p>Indagar se a entrevistada sabe quantas crianças tem DV e em que escolas elas estão matriculadas.</p>
Bloco sobre Alfabetização de crianças com deficiência visual	<p>Conhecer os conhecimentos do/a entrevistado/a sobre a alfabetização de crianças com deficiência visual</p>	<p>Perguntar para o/a entrevistado/a se teve alguma experiência na área de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV); e se a resposta for sim:</p> <p>Perguntar como ela ocorre, se ele/a acredita que as crianças realmente constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita;</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a sugira ações para avançar na inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e também na alfabetização de crianças com DV;</p>



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTA

Título: O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual (DV): um estudo em escolas públicas de Erechim/RS.

Objetivo Geral: Compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual em escolas públicas do município de Erechim/RS.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.	<p>Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido;</p> <p>Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa;</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento através do termo de consentimento.</p>
Bloco de Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada. Além disso, perguntar onde realizou estes cursos, autores que estudou e que tem como base para a atuação na área.
Bloco da Educação especial	Compreender como se concretizou a inclusão de crianças na rede regular de ensino de Erechim/RS e porque ela é considerada referência em Inclusão.	<p>Questionar se conhece alguma lei municipal de inclusão, além das que existem em nível nacional e estadual, bem como se há relatórios dos avanços referentes a educação inclusiva do município;</p> <p>Questionar como as escolas e professores reagiram à obrigatoriedade de adaptar as escolas, salas de aula e currículo;</p> <p>Perguntar o/a entrevistado/a como ele/a percebe que ocorre a inclusão de crianças com deficiência na turma/escola em que atuou;</p> <p>Questionar como ocorre a inclusão das crianças com deficiência visual atualmente nas escolas em que atua ou atuou, e se ela acredita que, de fato, ocorre.</p> <p>Questionar se as crianças têm um/a professor/a especialista para atender as suas necessidades de aprendizagem, além do/a professor/a titular da turma;</p> <p>Indagar se as escolas em que trabalha (ou) possui materiais adaptados (reglete, impressora em braille, livros em braille, máquina de escrever em braille, etc.) para as crianças com deficiência visual. Se a resposta for sim, perguntar quais são e qual a eficácia. Se a resposta for não, pedir como lidam com essa inexistência.</p>

<p>Bloco sobre Alfabetização de crianças com deficiência visual e autistas</p>	<p>Conhecer os conhecimentos do/a entrevistado/a sobre a alfabetização de crianças com deficiência visual</p>	<p>Questionar que o/a entrevistado comente sobre suas experiências com alfabetização de crianças com deficiência visual e, junto a isso, indagar se acredita que a sua formação deu o suporte necessário para a prática docente em educação especial;</p> <p>Pedir como esse processo ocorre, se ele/a acredita que as crianças realmente constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita na rede regular, durante o bloco de alfabetização; se a resposta for não:</p> <p>Questionar o que o/a entrevistado/a acredita que impede que as crianças possam concretizar a alfabetização, durante o bloco de alfabetização;</p> <p>Pedir qual é o método de alfabetização que o/a entrevistado/a utiliza para a alfabetização de crianças com DV e qual o motivo da escolha por esse método;</p> <p>Solicitar que o/a entrevistado/a sugira ações para avançar na inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e, principalmente, para que os professores consigam concretizar a alfabetização de crianças com DV na rede regular</p>
---	---	---