

Rosinete dos Santos Rodrigues

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado



Porto, 2022

Rosinete dos Santos Rodrigues

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado



Porto, 2022

© 2022
Rosinete dos Santos Rodrigues
“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”.

Rosinete dos Santos Rodrigues

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado

Atesto a originalidade do meu trabalho

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, sob a orientação da orientadora Doutora Ana Rodrigues da Costa.

RESUMO

ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES: Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado (Sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa).

Este trabalho teve como pergunta de partida em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? Assim sendo o objetivo geral foi o de analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual. Teve embasamento na teoria Sócio Histórica de Vygotsky, por possibilitar a partir de seus conceitos uma melhor compreensão, por parte das professoras, sobre o processo de inclusão e construção do conhecimento pela criança com deficiência visual. O método de abordagem foi a pesquisa-ação, as informações foram obtidas através do grupo de formação, os encontros ocorreram de forma presencial, em uma escola do município e de forma remota, através de disponibilização de vídeos e grupo de whatsapp, além de entrevistas semi-estruturadas, questionário, que foram gravadas em MP4. Participaram da pesquisa 09 professoras, sendo 03 da classe comum e 06 do atendimento especializado, que possuíam alunos com deficiência visual em suas salas de aula. Os resultados foram organizados em quatro categorias, as análises se deram à luz da teoria Sócio Histórica de Vygotsky. Na primeira, “Interlocuções do grupo”, as professoras disseram sobre sua formação, e o papel que lhes está sendo delegado nesse processo de escolarização da criança com def. visual; na segunda, “Construção da escola inclusiva” analiso as concepções das professoras sobre a escola inclusiva e as mudanças necessárias para a sua construção; na terceira, “Alfabetização e Letramento” a análise se faz sobre a reação das professoras ao saberem que terão crianças com deficiência visual em suas classes e as concepções e práticas docentes no ensino da escrita e leitura dessas crianças; a quarta categoria, “Apoio colaborativo no processo de inclusão” foi jogado luz sobre os relatos que abordaram as possibilidades e impossibilidades para uma ação pedagógica colaborativa. Com base na análise dos dados, os resultados apontaram que os desafios para a alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, demandam grandes mudanças que perpassam desde: construção e melhorias no espaço físico da escola, adequação das salas de aula e disponibilização de recursos didáticos pedagógicos, até a oferta de cursos de formação inicial e formação continuada, com subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem compreender e intervir no processo de ensino das crianças com deficiência visual. Mudar esse cenário é uma premissa imperativa para que, na esteira dessas mudanças, possamos continuar abrindo espaços de formação e diálogo sobre métodos e estratégias de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de professores. Criança com deficiência visual.

ABSTRACT

ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES: Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado (Sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa).

This work had as a starting question to what extent does joint training with teachers from the common class and from specialized care enable a better understanding of the literacy and literacy process of children with visual impairments? Therefore, the objective was to analyze whether the joint training with teachers from the common class and from the specialized service allows a better understanding of the literacy process of children with visual impairments. It was based on Vygotsky's Socio-Historical theory, as it enabled teachers to better understand the process of inclusion and construction of knowledge by children with visual impairments from its concepts. The method of approach was action research, the information was obtained through the training group, the meetings took place in person, in a school in the municipality and remotely, through the availability of videos and a whatsapp group, in addition to semi-structured interviews, and a questionnaire, which were recorded in MP4. 09 teachers participated in the research, 03 of the common class and 06 of the specialized service, who had students with visual impairments in their classrooms. The results were organized into four categories, the analyzes were carried out in the light of Vygotsky's Socio-Historical theory. In the first, "Group Interlocutions", the teachers said about their training, and the role being delegated to them in this process of schooling children with disabilities. visual; in the second, "Construction of the inclusive school", I analyze the teachers' conceptions about the inclusive school and the necessary changes for its construction; in the third, "Literacy and Literacy", the analysis is made on the reaction of the teachers when they know that they will have children with visual impairments in their classes and the teachers' conceptions and practices in the teaching of writing and reading of these children; the fourth category, "Collaborative support in the inclusion process" was shed light on the reports that addressed the possibilities and impossibilities for a collaborative pedagogical action. visually impaired, demand major changes that range from: construction and improvements in the physical space of the school, adequacy of classrooms and availability of pedagogical didactic resources, to the offer of initial and continuing education courses, with theoretical and practical subsidies that enable them to understand and intervene in the teaching process of children with visual impairments. Changing this scenario is an imperative premise, so that, in the wake of these changes, we can continue to open spaces for training and dialogue on teaching methods and strategies.

Keywords: Literacy and Literacy. Teacher training. Visually impaired child.

RÉSUMÉ

ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES: Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado (Sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa).

Ce travail avait comme point de départ la question dans quelle mesure la formation conjointe avec les enseignants de la classe commune et de la prise en charge spécialisée permet-elle une meilleure compréhension de la littératie et du processus d'alphabétisation des enfants déficients visuels? L'objectif général était donc d'analyser si une formation conjointe avec des enseignants de la classe commune et des soins spécialisés permet une meilleure compréhension de la littératie et du processus d'alphabétisation des enfants déficients visuels. Il était basé sur la théorie socio-historique de Vygotsky, car il permettait aux enseignants de mieux comprendre le processus d'inclusion et de construction des connaissances par les enfants déficients visuels à partir de ses concepts. La méthode d'approche était la recherche-action, les informations ont été obtenues par le biais du groupe de formation, les rencontres se sont déroulées en présentiel, dans une école de la commune et à distance, grâce à la mise à disposition de vidéos et d'un groupe whatsapp, en plus d'entretiens semi-directifs, et d'un questionnaire, qui ont été enregistrés en MP4. 09 enseignants ont participé à la recherche, 03 de la classe commune et 06 du service spécialisé, qui avaient des élèves déficients visuels dans leurs classes. Les résultats ont été organisés en quatre catégories, les analyses ont été menées à la lumière de la théorie socio-historique de Vygotsky. Dans le premier, « Interlocutions de groupe », les enseignants ont parlé de leur formation, et du rôle qui leur est délégué dans ce processus de scolarisation des enfants en situation de handicap. visuel; dans le second, « Construction de l'école inclusive », j'analyse les conceptions des enseignants sur l'école inclusive et les changements nécessaires à sa construction; dans le troisième, « Alphabétisation et alphabétisation », l'analyse est faite sur la réaction des enseignants lorsqu'ils savent qu'ils auront des enfants déficients visuels dans leurs classes et les conceptions et pratiques des enseignants dans l'enseignement de l'écriture et de la lecture de ces enfants; la quatrième catégorie, «Accompagnement collaboratif dans le processus d'inclusion » a permis de mettre en lumière les signalements qui abordaient les possibilités et les impossibilités d'une action pédagogique collaborative.les déficients visuels, demandent des changements majeurs qui vont de : la construction et l'amélioration de l'espace physique de l'école, l'adéquation des salles de classe et la disponibilité des ressources didactiques pédagogiques, à l'offre de cours de formation initiale et continue, avec des subventions théoriques et pratiques qui leur permettent de comprendre et d'intervenir dans le processus d'enseignement des enfants déficients visuels. Changer ce scénario est une prémisses impérative, afin que, dans le sillage de ces changements, nous puissions continuer à ouvrir des espaces de formation et de dialogue sur les méthodes et stratégies pédagogiques.

Mots clés: Alphabétisation et Alphabétisation; Formation des enseignants; Enfant malvoyant.

DEDICATÓRIA

À Alice, Aline; Lucas e Pedro e, em nome deles, a todas as crianças que possuem deficiência visual, por terem sido a força impulsionadora na minha construção profissional e acadêmica, bálsamo nos momentos de cansaço, contentamento quando da escrita de cada linha. As professoras que em plena pandemia, momento de dor e tristeza, não desistiram da luta, se reinventaram e se mantiveram resilientes, em busca de caminhos para um ensino cuidante e emancipador para todos/as seus/suas alunos/as.

À minha família pelo amor incondicional que nos une e em especial à minha mãe que munida de coragem e amor navegou no rio Amazonas, saindo da ilha onde tinha casa e comida farta, para trazer seus filhos para a cidade, sonhando para estes a alfabetização e o letramento, certa da transformação que a educação faria nas suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de amor e sabedoria, a quem sempre recorro nos momentos felizes e tristes, minha força e meu escudo;

Ao meu marido, companheiro presente, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de ausência;

Aos meus filhos: Angelo, Felipi, Yasmim, minha neta Maria Lis, meu neto Lucca que são minhas razões de existência. Minhas noras, Marcela e Catarina, pelo carinho e dedicação;

Aos meus irmãos/irmãs, em especial: Deusa, Claudio, Clodoaldo, Manoel e Marcelo por estarem sempre juntos de mim, pelo apoio durante toda a minha caminhada. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo sorriso sempre contagiante, bálsamo para o meu cansaço e minhas angústias;

Aos meus tios e tias, primos e primas, cunhados e cunhadas, por entenderem esse momento e minha ausência nos festejos familiares;

Ao meu pai, pela coragem e força (grande navegador)

À minha mãe, presença constante em minha vida, dando-me força, fé e coragem. Amor para além do infinito;

À minha orientadora, pela compreensão, competência e ensinamentos no decorrer desses anos de estudo. Mulher forte e cheia de sabedoria;

Às minhas amigas, Nara, Lúcia, Lú, Eliane, Domingas, com quem convivi esses anos, pelos sorrisos, pelas aprendizagens, pela partilha de ideias, pelo apoio em todos os momentos, meu abraço carinhoso;

À turma da UFP /2018 e aos professores/as, com quem tive a honra de conviver e dialogar, construindo aprendizagens enriquecedoras;

As amigas Maria, Marcinete, Roseli e Verlane, pela contribuição afetiva e teórica na construção desse trabalho; pelo apoio sempre presente, e a todos/as as demais, não nomeadas, por formarem um exército muito grande;

Ao grupo de amigos e amigas do CAP; alunos e alunas, pelos momentos de partilha;

Às professoras participantes dessa pesquisa, que amam o que fazem, pela dedicação, por não aceitarem a exclusão em suas salas e por terem aceitado fazer parte dessa pesquisa;

A todos e a todas vocês, minha satisfação e gratidão por esse encontro.

ÍNDICE

Introdução.....	19
CAPÍTULO I – Desafios no Processo de Construção da Escola sem Seletividade	26
Introdução.....	26
1.1 Políticas Educacionais e a Formação Docente para a Educação Inclusiva no Brasil	26
1.2 Ensino Colaborativo e a Escola Inclusiva: Desafios e Possibilidades de Enfrentamento e Resistência	43
Síntese.....	54
CAPÍTULO II –Alfabetização e Letramento da Criança com Deficiência Visual	56
Introdução.....	56
2.1 Percurso Histórico do Acesso à Leitura e a Escrita pela Pessoa com Deficiência Visual.....	56
2.1.1 <i>Modelo Social da Deficiência: Contribuições Nesse Percurso</i>	64
2.2 Contribuições da Teoria Sócio Histórica de Vygotsky	68
2.3 A Criança com Deficiência Visual no Contexto Escolar	76
2.3.1 <i>Criança cega e o Sistema de Escrita e Leitura Braille</i>	79
2.3.1.1 Instrumentos utilizados na escrita Braille.....	81
2.3.1.2 Metodologias de ensino do sistema Braille	83
2.3.2 <i>A criança com baixa visão: particularidades na sua percepção visual</i>	89
2.3.2.1 Recursos ópticos, não ópticos e tecnológicos de apoio a escrita e leitura	94
2.3.2.2 Orientações curriculares a serem consideradas no ensino da criança com baixa visão	97
2.3.3 <i>Compreensão leitora da criança com deficiência visual</i>	101
2.3.3.1 Cloze: técnica de avaliação da compreensão leitora	108
Síntese.....	110
CAPÍTULO III –Estudo Empírico	111
Introdução.....	111
3.1 Objetivos Gerais e Específicos	111
3.2 Método de Pesquisa	112
3.2.1 <i>Participantes</i>	116

3.2.2 <i>Materiais</i>	118
3.2.3 <i>Procedimentos</i>	119
3.2.3.1 A constituição do Grupo de Formação	120
3.2.4 <i>Como ocorreram os encontros</i>	127
3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados	133
3.4 Categorias de análise	133
3.4.1 <i>Primeira categoria: “Interlocuções do grupo”</i>	136
3.4.1.1 O papel atribuído às professoras no processo de escolarização da criança com deficiência visual	139
4.1.1.1.2 <i>Formação Docente</i>	144
3.4.2 <i>Segunda categoria: “Construção da Escola inclusiva”</i>	148
3.4.2.1 Representações sobre a escola inclusiva	149
3.4.2.2 Mudanças necessárias na escola para possibilitar o processo de alfabetização e letramento	159
3.4.3 <i>Terceira categoria: Alfabetização e Letramento</i>	167
3.4.3.1 (Re)ações docentes diante da criança com deficiência visual na escola regular.....	169
3.4.3.2 Concepções e práticas docentes no ensino da escrita e leitura da criança com deficiência visual	179
3.4.4 <i>Quarta Categoria: Apoio colaborativo no processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual</i>	189
3.4.4.1 (Im)possibilidades para uma ação pedagógica colaborativa	190
Síntese.....	198
CONCLUSÃO.....	199
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	230
Apêndice1 - Plano de ação do grupo de formação da pesquisa-ação	231
Apêndice2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professoras da classecomum	237
Apêndice 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE	238
Apêndice 4 - Questionário sociodemográfico (professor da classe comum)	239

Apêndice 5 - Questionário sociodemográfico (professor do atendimento educacional especializado/AEE)	241
Apêndice 6 - Alfabetização de alunos com deficiência visual no contexto da sala de aula	243
Apêndice 7 - Vídeos sobre a temática	245
Apêndice 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Cela Braille</i>	80
Figura 2 <i>Alfabeto Braille</i>	80
Figura 3 <i>Máquina Perkins</i>	81
Figura 4 <i>Impressora Braille</i>	82
Figura 5 <i>Kit reglete e punção</i>	82
Figura 6 <i>Alfabeto Braille apresentado por linhas</i>	88
Figura 7 <i>Factores pessoais, ambientais e visuais</i>	93
Figura 8 <i>Tiposcópio</i>	96
Figura 9 <i>Precursores básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimentos e capacidades</i>	103
Figura 10 <i>Alfabetizar letrando</i>	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Perfil das professoras do AEE</i>	137
Gráfico 2 <i>Perfil das professoras da classe comum</i>	138

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 <i>Rotinas diárias e atividades</i>	100
Quadro 2 <i>Perfil das professoras que atuam no Atendimento Especializado</i>	117
Quadro 3 <i>Perfil das professoras que atuam na classe comum</i>	118
Quadro 4 <i>Síntese das informações obtidas na visita às escolas</i>	121
Quadro 5 <i>Cronograma com temas, subtemas, data e metodologia do Grupo de Formação</i>	128
Quadro 6 <i>Apresentação de vídeos para ambiente remoto (canal Youtube)</i>	131
Quadro 7 <i>Redefinição dos temas e carga horária do Grupo de Formação</i>	132
Quadro 8 <i>Categorias de análise</i>	135

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
- ADEVAP – Associação dos Deficientes Visuais do Amapá
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais
- CAP – Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento à pessoa com deficiência visual
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCTV – Circuito fechado de televisão com sistema de ampliação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Covid – Corona Vírus Disease
- DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais/
- DPEE – Diretrizes da Política de Educação Especial
- DUA – Desenho Universal da Aprendizagem/
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- IBC – Instituto Benjamim Constant
- IES - Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OIT -- Organização Internacional do Trabalho
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas
- PAEE – Público-alvo da Educação Especial
- PAR – Plano de Ações Articuladas/
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais/
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SECADI – Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Amapá

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESP – Secretaria de Educação Especial

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UBC – União Brasileira de Cegos

UDE – Unidade Descentralizada da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation

Introdução

O interesse por esse tema tem origem na minha trajetória de vida profissional, pois iniciei minha caminhada na Educação Especial, em 1991, lotada em uma escola da Rede Estadual de Ensino. Nesse período, a criança com deficiência visual era atendida primeiramente na classe especial, e só posteriormente, dependendo da avaliação da professora da classe especial, poderia ser matriculada na classe comum da escola. Tinha peso maior nessa avaliação, o desenvolvimento da criança no seu processo de escrita e leitura. A ida para a classe comum não mudava a concepção que os profissionais da escola tinham a de que, a criança com deficiência visual era de responsabilidade exclusiva das professoras da Educação Especial. Ou seja, não havia o sentimento de pertencimento daquela criança à classe comum e nem mesmo à escola, pois, muitas vezes, por diversos motivos eram retiradas da classe comum, no horário da aula para atendimento na classe especial. O discurso protecionista justificava a não frequência dessas crianças em outros espaços escolares e em outras atividades, como por exemplo, as aulas de educação física, assim como ao intervalo, pois ocorria em horário diferente das demais crianças da escola. A década de 90 trouxe mudanças no cenário educacional, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, pois, é quando se dá a elaboração de políticas norteadoras da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, sem apreciação e participação pública e sem contemplar as reais necessidades do ambiente escolar, estas não possibilitaram transformações para a realidade vigente e, ainda legitimaram a realidade lá existente (Gentili & Alencar, 2005).

Na primeira década do ano de 2000, as reformas propostas à educação, seguiram com cortes no orçamento, dessa forma, com pouco investimento financeiro, a educação pública perdeu qualidade no ensino o que impossibilitou a transformação da escola em escola inclusiva, como previa as políticas educacionais, já que sem esse investimento não foi possível propiciar aos professores formação inicial e continuada de qualidade, criar condições ambientais, estruturais de ensino, realizar a reforma/ampliação e construção de outros ambientes escolares, não se contemplou as escolas com recursos didáticos/pedagógicos, instrumentos mediadores para um ensino transformador.

Nos tempos de hoje as crianças com deficiência visual, aquelas que têm condições de chegar até a escola, estão sendo matriculadas diretamente na classe comum, recebendo o apoio do Atendimento Especializado, serviço ofertado pela Educação Especial. E conforme se observa no estudo empírico, essas crianças ainda causam imensa preocupação aos professores, no que concerne ao seu processo de alfabetização e letramento.

Existe a necessidade de mudança paradigmática na educação, para isso, faz-se necessário desprender transformações significativas e transformadoras na forma de ensinar, na concepção docente e no próprio reconhecimento do papel docente. Isso tudo, implica negar as práticas integrativas e segregacionistas que vem sendo direcionadas aos alunos com deficiência visual, fazer formação aos professores que os possibilite romper com a lógica da homogeneização, pois a presença de crianças com deficiência visual deve ser vista como impulsionadora para que ocorra mudanças contextuais na escola regular e na forma como esta se organiza, e ainda como reflexão para a criação de novas concepções docentes e novas representações da sociedade (Carneiro, 2006; Caiado, 2014).

Para Vygotsky (1983), as limitações impostas geneticamente afetam as funções elementares do desenvolvimento, causando danos na base biológica humana, o que certamente influenciará a atuação futura da criança que nasce ou adquire nos primeiros anos de vida, uma deficiência visual. Todavia, essa deficiência orgânica ou primária não define e nem determina os limites e as suas possibilidades de desenvolvimento. Pois, para além destas funções estão as funções psicológicas superiores que se exemplificam, como, memória, atenção sustentada, atenção seletiva, pensamento, linguagem e outras - onde existem maiores possibilidades de desenvolvimento para uma criança com deficiência primária e/ou secundária -, que se constroem e transformam nas relações sociais e culturais estabelecidas, para as quais os esforços educacionais devem estar focados, viabilizando e mediando o acesso aos conhecimentos socialmente construídos. Assim, o não desenvolvimento dessas funções não está condicionado à deficiência primária (orgânica), mas pode se constituir em uma deficiência secundária, caso não haja intervenção educacional e social.

Assim, após anos trabalhando na Educação Especial, hoje fazendo parte da equipe de formação continuada, tenho percebido que a prática pedagógica continua focando sua atenção para as funções elementares, como as ações e reações reflexas, de origem biológica, desconsiderando as funções psicológicas superiores, revelando que a escola não consegue cumprir a lei que garante o acesso à educação, ou a cumpre apenas parcialmente, já que há um desequilíbrio no quantitativo de crianças que acessam a matrícula e naquelas que permanecem na escola e ainda se considerarmos o quantitativo daquelas que apresentam construção de conhecimento. O fato é que milhares de crianças com deficiência visual estão/continuam sem matrícula, e que a escola ainda não está preparada para proporcionar o desenvolvimento adequado não somente às crianças com deficiência visual, como também a um significativo número de crianças sem deficiência.

Todavia, mesmo que a escola regular apresente problemas estruturais de ensino a todos, com professores formados para ensinar crianças comuns e padronizadas, segundo o modelo de sociedade ideal, ainda assim, essa escola deve ser o lugar de ensino da criança com deficiência visual. Para Vygotsky (1983), a escola regular é o espaço em que a criança com deficiência precisa estar, por exercer papel fundamental na relação desta com a cultura, no processo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, na construção e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, faz-se necessário a elaboração de pesquisas que aprofundem o estudo sobre a escola regular e diferentes possibilidades na sua organização, forma e concepção de ensino, sobre as políticas de formação de professores que precisam ser reelaboradas visando a docência a partir do contexto da educação inclusiva, com a construção de conhecimentos, por parte dos professores, que lhes possibilite criar novas estratégias, novas concepções, olhando e reconhecendo a diversidade do aluno existente na sala de aula, transformando-o em mediador do processo de ensino, consciente do significado e sentido de sua ação para o desenvolvimento do aluno (Martins, 2010).

Diante do exposto, surge a pergunta de partida para esta pesquisa: em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? Para tanto, utilizamos algumas questões

norteadoras: 1) Quais as dificuldades apontadas pelos professores que impedem o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? 2) Qual a compreensão inicial dos professores sobre a aprendizagem da escrita e leitura da criança com deficiência visual? 3) Através do grupo de formação com os professores é possível perceber mudanças nas suas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? 4) De que forma uma ação conjunta com os professores pode transformar as concepções dos mesmos sobre o seu papel no processo de construção do conhecimento da criança com deficiência visual?

Para a discussão do problema foi construída a hipótese de que a efetivação de grupos de formação, na escola, com carga horária prevista dentro das horas normais de trabalho do professor, partindo das dificuldades encontradas em sua prática, contando com um aporte teórico que possa nortear uma prática inclusivista, e com temas que abordem a criança com deficiência visual, suas características; as consequências da cegueira e ou da baixa visão para a aprendizagem da escrita e leitura; seu desenvolvimento e suas habilidades; seja ainda uma forma eficaz de possibilitar a compreensão e uma nova concepção do professor sobre a alfabetização e o letramento da criança com deficiência visual, na escola regular.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual. Como objetivos específicos apresentamos: possibilitar aos professores através do grupo de estudo, um espaço de interlocução, troca de experiências e aprendizagens sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual; analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual; analisar as mudanças e permanências na compreensão dos professores, sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, da criança com def. visual; verificar quais as dificuldades apontadas pelos professores (classe comum e AEE) que impedem práticas pedagógicas colaborativas junto ao ensino do aluno com deficiência visual;

A concepção de inclusão educacional que se adota se refere à escola que potencializa a participação, minimizando e superando barreiras na aprendizagem, por meio de atos pedagógicos conscientes e intencionais necessários para promover o desenvolvimento do aluno, respeitando suas diferenças. Incluir educacionalmente a criança com deficiência visual implica concretizar mudanças no sistema de ensino e nas políticas educacionais instituídas, para que possibilitem outra forma de ver o outro com deficiência, na concepção de homem e de mundo, na quebra de paradigmas.

Nessa perspectiva, a relevância desta pesquisa-ação está em proporcionar aos professores uma reflexão que lhes propicie repensar sua prática, como ato pedagógico e político, sua profissionalização docente e todas as implicações para o exercício digno e competente da profissão. Assim, o professor, ao compreender que superaras suas dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem da criança com deficiência visual faz parte de um processo que não depende tão somente da sua figura e sim que em sua plenitude abarca uma teia de relações e conexões internas e externas ao ambiente escolar. Espera-se também que, ao refletir e compreender melhor sua prática de ensino, os professores possam construir um novo olhar para a criança com deficiência visual e sobre o seu processo de ensino aprendizagem, lutando por uma verdadeira escolarização destes e de todos os outros alunos.

Acredita-se que através do grupo de formação os professores possam propor e executar ações coletivas que possibilite a reflexão e a mudança do contexto escolar para incluir possibilitando o acesso, a permanência e a construção do conhecimento pela criança com deficiência visual. Ademais, que estas ações possam ser ressignificadas e reconstruídas por outras instituições escolares, e que sirva de subsídio para a elaboração de políticas públicas educacionais, verdadeiramente inclusivas e alicerçadas, dentre outros, pelos relatos dos professores que vivenciam a escola no seu cotidiano.

Portanto, entende-se que esta pesquisa contribuirá com o desenvolvimento e elaboração de políticas públicas que efetivamente ofereçam condições objetivas de formação continuada as professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Que a formação pensada tenha qualidade e contemple suas necessidades, aquelas sentidas no seu dia a dia, junto da diversidade de seus alunos. Também se espera que o conhecimento produzido por esta pesquisa seja somado a outros na busca

pela construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, trazendo visibilidade ao processo de ensino e aprendizagem de todas/os as/os alunas/os.

Desta forma o presente trabalho constitui-se em três capítulos, o primeiro, intitulado “Desafios no processo de construção da escola sem seletividade”, faz um recorte analítico das principais políticas públicas voltadas à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, assim como as de formação docente, implantadas no período de 2002 a 2019, por meio de Diretrizes, Planos e Programas efetivados pelo Governo Federal, no âmbito da sociedade brasileira. Buscou-se fazer referência às implicações dessas políticas no processo de escolarização do aluno, Público-alvo da Educação Especial/PAEE¹, e ainda a sua articulação com as ocorridas na década de 90, que tinham como premissa a “educação para todos”. Também será abordado o conceito de ensino colaborativo ou coensino, como mecanismo que propõem espaço e tempo de partilha para planejamentos e estratégias de ensino, recriando a organização da escola, assim como, novas práticas pedagógicas tão necessárias na construção da escola inclusiva.

No segundo capítulo, intitulado “Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual”, se faz uma síntese sobre o percurso histórico que as pessoas com deficiência visual tiveram no seu processo educacional; as mudanças ocorridas na forma de conceber a sua aprendizagem, inicialmente na França, com ênfase no ensino oferecido no Brasil e de como se deu o início deste; conceito de deficiência a partir do modelo social da deficiência; os instrumentos e tecnologias disponibilizados como ferramentas no ensino da criança cega e da criança com baixa visão; discussão teórica, que tem contribuído com a elaboração de propostas no campo da alfabetização e letramento que possam subsidiar a aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças. Por fim, abordaremos a técnica Cloze como alternativa para avaliação da compreensão leitora e que pode servir como instrumento no ensino colaborativo e ou no coensino realizado por professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado/AEE.

¹Compõem o grupo de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme previsto no artigo 58 da LDB (1996), por meio de redação dada pela Lei nº 12.796/2013. Esse grupo é representado atualmente nas pesquisas pela sigla PAEE, aparecendo inicialmente no artigo 1º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Sendo assim, optamos por manter em todo o texto essa terminologia.

No terceiro capítulo, trata-se do “Estudo Empírico” onde se apresenta os objetivos, geral e específicos, o método e procedimentos metodológicos, assim como, a relevância que esse método (pesquisa-ação) tem assumido no contexto educacional. Também se apresenta os passos trilhados pelas pesquisadoras, no sentido de selecionar quem seriam os participantes e a busca ativa realizada nas dez escolas, apontadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, para dialogar com as professoras que estavam aptas a participarem da pesquisa mediante os critérios de seleção, ou seja, ser professora do AEE ou da classe comum, estar lecionando em turmas do 1º ao 5º ano e possuir em suas classes, alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão). Em seguida se aborda como se deu a escolha do local onde ocorreram os encontros e por fim a narrativa de como aconteceram os encontros presenciais e em ambiente remoto, devido a pandemia da covid-19. Segue-se a apresentação e discussão dos resultados que foram organizados em quatro categorias, e sua análise se deu a partir da Teoria Sócio Histórica de Vygotsky.

CAPÍTULO I – Desafios no Processo de Construção da Escola sem Seletividade

“O papel do pesquisador hoje é tentar, sublinhotentar, pôr as idéias em ordem.”

(Frigotto, 2004)

Introdução

Neste capítulo será apresentado, um recorte analítico das principais políticas públicas voltadas à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, assim como as de formação docente, implantadas no período de 2002 a 2019, por meio de Diretrizes, Planos e Programas efetivados pelo Governo Federal, no âmbito da sociedade brasileira. Buscou-se fazer referência às implicações dessas políticas no processo de escolarização do aluno, Público-alvo da Educação Especial/PAEE², e ainda a sua articulação com as ocorridas na década de 90, que tinham como premissa a “educação para todos”. Essa análise conta com a contribuição da Teoria da Atuação de Ball et al. (2016) quando menciona a interpretação, decisão e a ação dos sujeitos mediante às Políticas. Também será abordado o conceito de ensino colaborativo ou coensino, como mecanismo que propõem espaço e tempo de compartilha para planejamentos e estratégias de ensino, recriando a organização da escola, assim como, novas práticas pedagógicas tão necessárias na construção da escola inclusiva.

1.1 Políticas Educacionais e a Formação Docente para a Educação Inclusiva no Brasil

Ao tecer a análise sobre as Políticas Educacionais e de Formação Docente, faz-se necessário esclarecer primeiramente esses conceitos à luz do campo da pesquisa. Assim, o conceito de “política” pode ser esclarecido a partir de três elementos comuns, como uma teia de decisões e ações; como uma instância que articulada poderá propiciar

²Compõem o grupo de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme previsto no artigo 58 da LDB (BRASIL, 1996), por meio de redação dada pela Lei nº 12.796/2013. Esse grupo é representado atualmente nas pesquisas pela sigla PAEE, aparecendo inicialmente no artigo 1º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Sendo assim, optamos por manter em todo o texto essa terminologia.

um ambiente de conformação para posterior decisão e ainda uma teia de decisões e ações no tempo (OIE, GAPI, 2002).

Para Höfling (2001, p. 31) “Políticas públicas são aqui entendidas como o Estado em ação”. E podem ser identificadas em todos os campos da sociedade, ou seja, o Estado se faz presente ou pode ser percebido em ações destinadas, à educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, em todas as dimensões que constituem e definem uma sociedade; essas políticas se materializam e se organizam formando o projeto de governo, através de programas e ações que se efetivam amparados em leis, decretos, pareceres, portarias e resoluções.

Para Dagnino (2002, p. 21) “Análise de Política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz”, ou seja, a percepção atenta sobre as ações do governo, o porquê, para quem estão sendo pensadas e suas consequências na vida dos indivíduos pertencentes a sociedade.

Com base nessa compreensão conceitual, faremos a abordagem do cenário vivido pelo Brasil, na década que antecedeu ao novo século, assim como a descrição das principais políticas públicas educacionais e de formação docente.

Segundo Frigotto (2001), com o intuito de ajustar-se as exigências de políticas econômicas internacionais, o Brasil, na década de 90, realiza grandes reformas educacionais, colocando em evidência e de forma estratégica um novo projeto de formação docente, pois nesse contexto economicista e sob a égide da globalização, cabia ao professor um importante papel como agente de mudança, o de construir outro ideário de educação, agora do século XXI, o da produção e da competição tecnológica no mundo moderno.

Nesse período, tem-se como um dos marcos para a educação brasileira a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN n.9394/96 que delega um capítulo específico, com três artigos para a Educação Especial. Colocando como dever do Estado, o atendimento de alunos com deficiência e sua educação que deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, o uso do termo “preferencialmente” aponta, conforme legislações anteriores, a possibilidade de manutenção das parcerias com as Instituições de atendimento privado.

Instituições essas que historicamente se mantêm com os atendimentos sem escolarização, segregando crianças junto a outras com a mesma deficiência (Brasil, 1996).

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, para o período de 2001 a 2011. No que concerne à Educação Especial, faz referências ao quantitativo de ofertas de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns, do ensino regular e menciona o déficit relacionado à formação docente para o atendimento educacional especializado, aborda, aspectos relacionados a acessibilidade física e coloca que o “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001a. p. 205). Apesar do Plano atribuir que seria um grande ganho para a educação nacional a construção da escola inclusiva, manteve em seus pressupostos as recomendações da Política Nacional de Educação Especial de 1994, propondo que o atendimento dos alunos com deficiência fosse realizado em escolas especiais, assim como, apoio financeiro para que as mesmas ofertassem esse serviço.

O Conselho Nacional de Educação - CNE promulgou a Resolução CNE/CEB 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b). Esse documento, passa a regulamentar os artigos presentes na LDBEN 9.394/96, que tratam da Educação Especial como modalidade educacional, que o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais deve se dar na rede pública iniciando desde a educação infantil.

A Resolução citada no parágrafo acima, se apresenta permeada de dualidades. Logo no Artigo 3º aponta que a modalidade da educação especial pode ser substitutiva do ensino comum, e em seus vários artigos discute essa possibilidade. Todavia, em seu artigo 7º suprime o termo “preferencialmente” usado na LDBEN 9394/96 e faz a indicação para que o ensino do aluno público-alvo da educação especial seja realizado, na classe regular, para em seguida, no Artigo 10º colocar que em caráter “extraordinário” o aluno poderá ser atendido pelas escolas especiais. Ou seja, não deu definição para a temática da época que discutia onde se deveria ensinar esse aluno. Essa Resolução definiu, no seu artigo 5º, como público-alvo das Políticas de Educação Especial os “educandos com necessidades educacionais especiais”, essa terminologia se

referia a alunos com dificuldades de aprendizagem advindas de causa orgânica ou não, abarcando uma diversidade muito grande de sujeitos, que fugiram as características de atuação da Educação Especial (Garcia & Michels, 2011)

No ano seguinte, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena através da Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2001c). Essas vem consolidar a lógica anunciada por Frigotto (2000; 2001), da produtividade e do pragmatismo, pois o que se lê a respeito da formação para atendimento do aluno com deficiência são só orientações para que seja inserido, nos currículos dos cursos de licenciatura, das instituições de ensino superior, conhecimentos para o atendimento aos alunos com NEE.

O Projeto de Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores insere-se dentro da concepção mais geral das reformas educacionais dos anos 90 no Brasil. Trata-se de uma perspectiva produtivista e pragmática. As diretrizes vêm demarcadas pelas noções de competências e habilidades que, no contexto em que emergem, não são inocentes. Apresentam-se como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, ética, valores estéticos, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação (Frigotto, 2000).

Em 2006 e após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e com a publicação do Decreto 186/2008 (Brasil, 2008a) que tem equivalência de emenda constitucional, é difundido no Art. 1º, um novo conceito para pessoa com deficiência, que passa a ter a seguinte definição “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (p. 1). Esse mesmo conceito vai ser amplamente disseminado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 e em 2015 pela Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 (Brasil, 2015a) que reúne em 18 capítulos os direitos e deveres da pessoa com deficiência. Assim, com base no modelo social da deficiência, o foco se desloca da pessoa e cai

sobre as barreiras que, em interação com a pessoa com deficiência impedem seu desenvolvimento.

Ainda em 2006, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e com os Ministérios da Educação e da Justiça, seu objetivo foi discutir a inserção de temas relacionados a pessoa com deficiência no currículo da educação básica, assim como seu acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2007b). Também em 2007, o Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007c) estabelece as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, quando propõe o regime de colaboração entre os entes federados e ação conjunta entre gestores, educadores, família e comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação. No texto se prevê ações de assistência técnica e financeira por parte da União, nas áreas da gestão educacional; formação docente; recursos pedagógicos e na infraestrutura (Brasil, 2007e).

Esse cenário passará por algumas mudanças conceituais a partir do documento orientador intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008b). Este documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes. No seu bojo redefiniu o conceito de Educação Especial e do seu público-alvo, o conceito de Atendimento Educacional Especializado/AEE não usa o termo “preferencialmente”, mas o deixa implícito, quando trata do local para a realização do AEE;

Também altera a compreensão do que se entende por Educação Especial, que antes era tida como modalidade de educação escolar com proposta pedagógica que assegurava recursos e serviços educacionais especiais, complementando, suplementando e se necessário de caráter substitutivo, para promover o desenvolvimento dos educandos, em todas as etapas e modalidades da educação básica, na nova política passa

a ter seu conceito redefinido para modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando o atendimento educacional especializado, assim como serviços. (Brasil, 2008b).

Segundo Garcia e Michels (2011) percebem-se modificações substanciais, nesse novo conceito, pois ainda que o anterior possibilitasse a substituição da classe comum pela classe especial e da escola regular pelas Instituições especializadas, ela trazia no seu bojo a existência de uma proposta pedagógica, proposta essa que foi suprimida, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir também foram retirados da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Nesse contexto, se redefiniu quem será o público-alvo atendido pela Educação Especial/PAEE, que passa a ser aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008b). Mas importa dizer que nessa mesma Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é abordado que aos alunos com transtornos específicos, e esclarece quem são esses alunos: “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (Brasil, 2008b, p. 15), a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para que os mesmos tenham atendido às suas necessidades educacionais especiais. No entanto, esse compromisso com esse grupo de alunos deixa de ser mencionado nos documentos posteriores e subsidiários da Política de Educação na perspectiva da educação inclusiva.

O Decreto 6571/2008 surge para regulamentar o artigo 60 da LDBEN 9394/96, que vai dar mais visibilidade e formas de compreensão sobre o que vem a ser o Atendimento Educacional Especializado/AEE, termo esse que já era conhecido, pois, foi anunciado pelo artigo 208, da Constituição, quando prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, que sejam ofertados preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim o define como o “(...) conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008c, p. 2).

Não se observa nesse Decreto nem uma menção ao termo Educação Especial, sendo totalmente substituído pelo termo “Atendimento Educacional Especializado/AEE” (Garcia & Michels, 2011). Também não se menciona, dentro do público alvo para o AEE, estudantes com transtornos funcionais específicos mencionados acima.

Esse Decreto institui no, âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica/FUNDEB, dupla matrícula para alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE); faz referência a implantação das salas de recursos multifuncionais, instituída como eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, em 2007, definindo-as como ambientes organizados para a oferta do atendimento educacional especializado/AEE, compostos por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que atendam a este fim. O mencionado Decreto, também prevê, apoio técnico e financeiro, por parte do Ministério da Educação para a formação continuada de professores para o atendimento do AEE; formação aos profissionais da escola, incluindo gestores, para a educação inclusiva; acessibilidade arquitetônica; e estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

Em 2011, o referido Decreto 6571/2008 foi revogado pelo Decreto 7611/2011 (Brasil, 2011a) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Esse novo texto legal será palco de muita insatisfação e tido como mecanismo de retrocesso da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a ponto de gerar a Nota Técnica Nº 62/2011 do MEC/SECADI/DPEE. Essa Nota Técnica, busca responder as críticas com uma orientação direcionada aos Sistemas de Ensino (Brasil, 2011b).

Todavia, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação/CNE, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial não foi revogada, portanto, será apresentada em alguns pontos de interesse para o objetivo desse trabalho (Brasil, 2009a). Segundo esse documento, o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, deve acontecer prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, na modalidade de Educação Especial e define que conforme o Art 5º, o aluno público

alvo da Educação Especial, poderá realizar o AEE em outros espaços que não os da Escola Regular, inviabilizando ou pelo menos dificultando bastante o regime de colaboração, principalmente na interação do professor do AEE com o professor da classe comum e no planejamento das atividades, transformando novamente o Atendimento Educacional Especializado/AEE em um sistema paralelo e sem conexão com o que ocorre, ou mesmo com a vivência do aluno na sala de aula.

No que concerne à formação dos professores, essa Resolução 04/2009, no Art. 12, deixa claro que o professor poderá atuar no AEE, se tiver formação que o habilite para o exercício da docência e ainda formação específica para atuar na educação especial. Sendo que na Política Nacional de Educação Especial o que se lia era que o professor precisaria ter conhecimentos gerais para a docência e específicos para a educação especial. (Brasil, 2008a)

Essa alteração se justifica pelo que viria logo no Art. 13 da mesma Resolução 04, quando delega um novo papel e novas atribuições ao Professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, que consistem em organização dos serviços, elaboração de recursos pedagógicos; elaboração e execução do plano do AEE; organização dos atendimentos na sala de recurso; acompanhar a acessibilidade de recursos pedagógicos na sala de aula comum; estabelecer parcerias com áreas intersetoriais; orientar professores da classe comum e outros profissionais da escola e também a família; ensinar o uso de tecnologia assistiva; disponibilizar recursos pedagógicos e estratégias que promovam a participação de alunos nas atividades escolares. Vale a pena fazer a ressalva que esse professor está atuando em salas do AEE, com poucos recursos, com muitos alunos que possuem diferentes deficiências.

Nesse cenário, é necessário jogar luz para o fato de que, segundo o dito na Resolução, ao professor do AEE não cabe mais uma formação especialista, em uma das áreas específicas da educação especial, como por exemplo na deficiência auditiva, intelectual, física, entre outras, pois precisará realizar o AEE, com todos os alunos, do seu público alvo, ou seja, o que se tem percebido que conhecimentos construídos pela educação especial, em suas diversas áreas poderia garantir uma boa intervenção junto ao aluno de uma determinada deficiência, no entanto, essa possibilidade vem sendo

suplantada por uma formação generalista, que aborda um pouco de cada área (Kassar, 2014).

Só a título de maior compreensão, toma-se como exemplo a área da deficiência visual, onde o professor ao cursar a Especialização no Instituto Benjamim Constant/IBC, trazia no seu histórico um rol de 18 disciplinas: Braille; Sorobã; Orientação e Mobilidade; Atividade da Vida Diária (hoje Vida Autônoma); Educação Infantil; educação física adaptada; Estágio; Construção de recursos didáticos; etc., é possível perceber a grande subdivisão e organização do conhecimento necessário para o ensino do aluno com deficiência visual. Desta forma, é pertinente refletir como o conhecimento está sendo organizado e ofertado para o professor atuar nesse processo de inclusão de forma generalista. O que se percebe é que a partir desse texto legal, se justificou a organização do AEE, onde professores, agora sem conhecimentos aprofundados em nenhuma área, atendem alunos PAEE e tentam dar o apoio tão solicitado pelos professores da classe comum. Isso para não mencionar o apoio e orientação tão necessários e solicitados pelas famílias (Garcia, 2013).

Mediante o exposto, percebe-se que são muitas as atribuições do professor do AEE, a partir, da Resolução 04, sendo que algumas, conforme o inciso V, extrapolam o espaço da sala de aula e da escola; Nesse contexto, importa investigar, em caráter mais aprofundado, de como vem se dando a formação do professor do AEE e do professor da classe comum, pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), como não é o objeto central desta pesquisa, ainda que importante, farei uma síntese, abordando alguns documentos norteadores da Política de Formação Docente, no Curso de Pedagogia, que foram implantadas a partir da metade da segunda década do ano de 2000. A escolha se deve pelo fato desse curso apresentar características eminentemente educacionais, com o objetivo de formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino onde ocorrerá a presente pesquisa de campo (Garcia, 2013).

Haja vista, a grande demanda de formação docente das redes públicas em nível superior, estimada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior/CAPES/MEC, foi criada, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil/ UAB (Brasil, 2006a; lei n. 5.800), passando a ser o modelo nacional de formação docente

com a oferta de ensino à distância. Na sua operacionalização a UAB propõe a cooperação, usando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios. Todavia, vale ressaltar que antes da criação da UAB, o MEC em 2005, deixou os cursos de educação à distância no mesmo plano de equivalência dos cursos presenciais, dando o mesmo peso aos diplomas, essa medida de equivalência de diplomas e certificados no ensino superior, se estendeu a todas as IES do país (Scheibe, 2008).

Ao analisar a Resolução CNE/CP 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, esta amplia o leque de atribuições do curso de Pedagogia na formação inicial para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de magistério, educação profissional, além de formar para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, e as áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006b). Nessa Diretriz podemos observar nos artigos 5º e 8º, uma pequena referência à preparação do professor para atuar no processo de escolarização do aluno PAEE e da implantação da escola inclusiva.

Logo, se percebe que essa Diretriz não propiciou ao egresso de Pedagogia elementos que lhe possibilitassem atuar de forma ressignificativa, na mudança que a implantação da escola inclusiva exige. Nem possibilitou um olhar compreensivo e construtor de novas práticas pedagógicas para o ensino do aluno PAEE. Quando muito, orientou que o profissional pedagogo deveria demonstrar consciência da diversidade, sem apontar um caminho mais sólido de formação.

Sendo assim, em plena efervescência da discursividade da inclusão escolar, a formação dos professores tangenciam outro rumo. Sendo que para aqueles que se encontram no exercício da profissão, a formação continuada fica a cargo das conquistas individuais. O que para Abad & Monclús (1998) fica claro que: “Cada reforma no sistema educacional de um país, comporta mudanças profundas na formação dos futuros professores e neles se descarrega a responsabilidade do bom resultado deste novo rumo” (p. 468, Tradução nossa)

Seguindo nessa análise, faz-se importante mencionar o Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009b). Como parte dessa política, foi constituído um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que teve como objetivo estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuíam a formação requerida para o exercício da docência (Scheibe, 2011). Esses cursos foram ofertados aos professores, em regime presencial e intensivo, nos meses de julho e janeiro, com turmas implantadas desde 2009 a 2019 (CAPES, 2019).

O PARFOR integrou o Plano de Ações Articuladas/PAR, do governo federal, que, por sua vez, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (Brasil, 2007b) ao qual aderiram todas as unidades da federação públicas e secretarias de educação de estados e municípios, para ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em serviço (Brasil, 2009c; Portaria Normativa n. 9).

Esse modelo de formação foi justificado pela grande quantidade de profissionais que compõem a categoria docente, em todo o país, pois de acordo com o Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP/MEC, de um total de quase dois milhões de docentes no país, 32% dos professores da educação básica não tinham formação superior, o que equivalia a 636.800 deles, a grande maioria atuava na educação infantil (52%), e (38,7%) nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, fazendo um comparativo, para melhor observação de avanços e permanências, temos segundo os dados do Censo de 2019/INEP/MEC, que de um total de 2,2 milhões de docentes da educação básica, a maior parte deles está no ensino fundamental (62,6 %), o que equivale a 1.383.833. Desses 599,5 mil estão na Educação Infantil e no percentual de (23,8%) não possuem Curso Superior. Nos anos iniciais temos 751.994 mil professores e no percentual de (15,8%) não possuem Curso Superior, ou seja, 39,6%, dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não possuem Curso Superior (Brasil, 2019).

Em 2014, pela Lei nº 13.005 foi aprovado o Plano Nacional de Educação/PNE, que estabelece o planejamento de ações voltadas para a Educação Básica, para a próxima década, mencionando a Educação Inclusiva, por isso, nosso

recorte analítico será a Meta 4, que faz referência a garantia de um sistema de ensino inclusivo e prevê para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a universalização do acesso à educação básica, ao AEE, preferencialmente no ensino regular, com a disponibilização de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas e ou serviços especializados, em regime público ou conveniado. São usados dois indicadores para monitorar a evolução dessa Meta. Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola e o Indicador 4B: Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica (Brasil, 2014).

Segundo Lacerda & Kassar (2018), os indicadores descritos acima não possibilitaram a verificação do alcance da Meta, pois não fazem referência *modis operandi* das estratégias, e são a partir da concretização delas que efetivamente a Meta será alcançada. Sendo assim, importa dizer que apesar do PNE não avançar na garantia da obrigatoriedade da matrícula na classe comum, do ensino regular, trouxe importantes estratégias, mas, que até os dias dessa pesquisa não se efetivaram.

Mesmo assim, importa fazer uma apresentação e breve discussão da Meta 4 e de suas estratégias, haja vista, esse documento PNE/2014, ainda está em vigor até 2024, o que possibilita a sociedade algumas observações e reivindicações.

A Meta 4 possui 19 estratégias, todavia, cumprindo o interesse dessa pesquisa vou jogar luz nas estratégias 4.3 que mencionam a implantação das salas de recursos; a 4.13 que abordam a ampliação da equipe de profissionais da educação para atender a demanda da escolarização do PAEE e a 4.16 da inserção de disciplinas na formação de profissionais e de docentes para atender esses alunos.

Convém nesse início da segunda metade da década a qual se refere o PNE/2014-2024 fazer uma avaliação do alcance dessa meta e de suas estratégias, para isso utilizaremos dados contidos no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (Brasil, 2018a), apesar de que segundo o mesmo há uma limitação no monitoramento dos objetivos pela falta de dados oficiais disponíveis. E também os dados de pesquisadores que investigam esse tema.

Um dado inicial que traremos diz respeito ao aumento do número de matrículas, pois em 2017, o percentual de alunos que são público-alvo da educação especial em classes comuns aumentou em todas as redes, atingindo 97,4% nas estaduais, 96,6% nas municipais, 82,1% nas federais e 47,6% nas privadas, sendo que em 2010 os dados mostravam que 89,1% nas estaduais; 89,3% nas municipais; 38,6% nas federais e 23,7% nas privadas. Demonstrando assim um claro aumento nas matrículas dos alunos PAEE, nas classes comuns. Apesar do aumento de matrículas apresentado, vale ressaltar que pesquisas evidenciam que ainda é pequeno o acesso de crianças em creches e, quando muito, conseguem atendimento em instituições filantrópicas. Quanto aos alunos PAEE indígenas, quilombolas e do campo, a educação ainda é algo quase que inacessível (Bueno & Meletti, 2012; Kassar & Rondon, 2016; Rebelo & Kassar, 2018; Mantovani, 2016).

Sendo assim, no que concerne a estratégia 4.3, segundo dados do INEP/MEC de 2016 (Brasil, 2016b), apenas 32,284% das escolas estão com salas de recursos multifuncionais em uso. Sendo que são nessas salas que deveria ocorrer o AEE, ou seja, no retorno do aluno no contraturno para receber atendimento às suas necessidades educacionais mais específicas, não existindo essa sala, o espaço destinado voltará a ser os corredores e ambientes sem condições e nem equipamentos adequados.

Quanto a estratégia 4.13 que menciona apoio a ampliação das equipes de profissionais, garantindo assim, a oferta dos mesmos para a escolarização do PAEE, segundo dados do INEP/MEC de 2019, foram matriculados na educação especial 1.300.000 (um milhão e trezentos mil alunos), aumentando em 34,4%, se comparado ao Censo de 2015 (Brasil, 2015d). No Ensino Fundamental se concentra a maior quantidade, alcançando 70,8% dos alunos. Sendo assim, é importante criar outros indicadores de avaliação do alcance dessa estratégia.

Na estratégia 4.16, é abordado um incentivo para que se altere o currículo inserindo conteúdos teóricos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, tanto na formação inicial quanto continuada, dos cursos de licenciatura e outros de formação de profissionais da educação. Essa estratégia está em andamento (no plano formal). Há menção nas diretrizes curriculares nacionais.

Sendo assim, importa dizer que o Sistema Educacional Inclusivo, dito no artigo 8º, parágrafo 1º, inciso III, do PNE, só pode vir na esteira da efetivação das estratégias e cumprimento das Metas, não só a Meta 4 que se refere a Inclusão, mas de todas. Sem desconsiderar que um grande desafio nessa concretização do Plano, senão o maior deles será a aplicação de investimentos financeiros, com a aprovação da Emenda Constitucional nº95 (Brasil, 2016a).

Portanto, dar ampla visibilidade para as metas e suas respectivas estratégias, assim como, para a avaliação de sua efetivação, se constitui num grande desafio, haja vista, as mudanças que ocorrem no cenário político possibilitando avanços e retrocessos na conjuntura social, na maior parte das vezes retraindo ações de melhoria educacional. Desta forma, citamos Saviani (2018), estudioso do contexto da Política Educacional brasileira, para propor uma breve reflexão sobre como o desenvolvimento da educação, é afetado pela: Filantropia, quando delega para a sociedade, o que deveria ser assumido pelo Estado, característica do Estado mínimo; protelação pois não efetiva ações de enfrentamento do problema; fragmentação, marcada pela falta de unidade e de continuidade; a improvisação que se caracteriza pela desconstrução e retrocesso dos fundamentos da educação.

Em 2015, foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, conforme o Artigo 2º se aplicam à formação de professores para o exercício da docência em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, “(...) nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar”(p. 1).

Essas DCNs tem um caráter abrangente, pois trata a formação a partir de quatro eixos: formação inicial, formação continuada, segunda licenciatura e complementação pedagógica, e se coaduna, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001b); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2004b), com as Metas 15,16, 17 e 18 do PNE de 2014, que sinalizam para a necessidade

de se efetivar uma Política Nacional de Formação de Professores e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais que aponte para a possibilidade de articulação efetiva entre formação inicial e continuada.

No artigo 13, § 2º das DCNs é posto o conceito de currículo, abrindo um grande leque, com as demandas de temáticas e áreas de estudo a serem consolidados nos Projetos Políticos Pedagógicos/PPP de cada curso. Também apresenta um conceito de docência, compreendendo-a como uma “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos”. (Brasil, 2015b, p.3)

Assim, as DCNs ainda que contemple algumas reivindicações das entidades e instituições que discutem a temática da formação docente, a partir de componentes curriculares, em geral, não se percebe na Política de formação docente brasileira, respostas ou discussões quanto a questões de embate, tão necessárias ao desenvolvimento da educação, como a valorização e melhores condições de trabalho docente e aumento do investimento financeiro. Vale ressaltar que esses itens de melhoria estão cada vez mais distante de alcance, principalmente, a partir da reforma trabalhista instituída pela Lei nº 13.467 de 2017 (Brasil, 2017), que permite flexibilização com mudanças na forma de contratação de profissionais para atuar na educação, como também da Emenda Constitucional nº 95 (2016) que estabelece o congelamento por 20 anos do investimento público nas áreas de educação e saúde, ou seja, até o fim de 2026. (Portelinha & Sbardelotto, 2017; Silva & Nunes, 2020).

Outro grande desafio nesse processo de formação docente é que a partir de 2006, com a criação da Universidade Aberta/UAB, parte dessas formações passaram a ser ofertadas na modalidade à distância, acrescentando outros problemas às dificuldades já sentidas nos cursos presenciais principalmente, quando o Censo Escolar/INEP de 2019, aponta que dos 751.994 docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 80,1% são graduados com licenciatura (602.375). Outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério em nível médio. Também identifica um dado preocupante que são 5,2% de professores dos anos iniciais, com formação em nível médio ou inferior, atuando junto a alunos que se encontram em

processo de alfabetização. No Amapá, os dados também são preocupantes, pois apontam que dos 10.796 docentes na educação básica, 34,5% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, o que equivale a 3.724 docentes. Desse total, 75,5% têm nível superior completo (72,2% em grau acadêmico de licenciatura e 3,2% bacharelado) e 22,5% têm ensino médio normal/magistério e 2,0% com nível médio ou inferior (Brasil, 2019). Ou seja, ainda há um longo caminho a percorrer-se, na busca por uma educação de mais qualidade, com professores da Educação Básica formados em nível superior.

Dentro desse contexto, da necessidade de formação docente, aqui nos reportamos a formação continuada, como os indicadores de avaliação da Meta 4 do PNE/2014 não dão conta de avaliar as estratégias que estão sendo utilizadas, não foi possível obter dados de formação dos professores que atuam na educação especial, mas é importante ressaltar dados de matrículas do PAEE, no Estado do Amapá, que segundo o Censo de 2019/INEP/MEC, somam o total de 6.289 em 2019, um aumento de 41,7% em relação a 2015. Com maior número de matrículas (42%) nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, essa observação, carece de mais pesquisas para se saber em que medida está ocorrendo a permanência do aluno PAEE no ensino fundamental, nas escolas do Estado do Amapá e, como está ocorrendo a construção do conhecimento por esses alunos.

Esse aumento do número de matrículas de alunos PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental, corre risco de estagnar, fazemos agora referência ao Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), que instituiu a “nova” Política Nacional de Educação Especial e anuncia a possibilidade de a família escolher onde matricular seu filho em escolas regulares e em classes comuns ou em classes especiais, dentro de escolas e Instituições Especiais de caráter filantrópico, conveniadas, etc. Essa Política traz na sua esteira um enorme retrocesso desconsiderando a luta coletiva travada nessas 3 décadas, as legislações que, ainda que apresentem poucos ganhos na sua efetivação e garantias, estavam sendo construídas e podiam ser cobradas. Com esse decreto o Estado, se exime da responsabilidade e a atribui às famílias, parte destas afetadas pelas mazelas e desigualdades sociais e desacreditadas do ambiente das escolas públicas, na sua grande maioria precarizadas e abandonadas, e só estão por falta de investimento financeiro, do próprio Estado, poderão interpretar como um ganho e desistirem do enfrentamento. Aliás, já está se percebendo uma separação por parte de Entidades e Instituições que

agora enxergam as individualidades em detrimento do coletivo. Com isso, o investimento financeiro que pouco chega na escola pública se multiplicará em quantidade para atender as instituições filantrópicas, que se mantêm porque “(...)tem sido em parte financiada pelo Estado e sustentada pela legislação” (Kassar et al., 2011, p. 25). Mas para além da tempestade há a bonança e a resistência vai continuar traçando e trilhando caminhos que impulsionem o processo da inclusão em uma escola sem seletividade.

Desta forma, importante enxergar para além da cortina de fumaça, o projeto hegemônico que vem se delineando desde as reformas ocorridas na década de 90, que une em um elo discursivo os dispositivos legais, políticas e diretrizes educacionais, consolidando a cada repaginada, o cenário de precarização encontrado nos ambientes escolares. Assim, segundo Ball et al. (2016; 2013), em sua Teoria da Atuação, é necessário jogar luz para a interpretação dada pelos diferentes atores envolvidos no processo educacional, como internalizam e adotam o discurso em suas práticas, que reação apresentam diante do que está posto nesses documentos, resistência, acomodação, conformismo, e de como se dá essa apropriação discursiva das políticas, no cotidiano das Instituições de Ensino Superior/IES e no contexto da prática escolar. Os autores afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball et al., 2016, p. 13).

Para Ball (2014; 1994), a abordagem do ciclo de políticas ajuda na análise das etapas de como se dá a materialização do dito para o efetivado e de como os atores moldam e são moldados na concretude do processo de implantação das Políticas, e cita que isso ocorre em três contextos: o da influência, quando do seu início, da discussão e da disputa pelos interessados; o da produção e forma como o texto é apresentado que pode ser jurídico, pareceres, comentários, entre outros e, o da prática, quando é posto/apresentado junto ao cenário de efetivação, assim exposto, sofrerá novas e outras interpretações, produzindo mudanças, disputas ou se ajustando e conformando o cenário de atuação.

Enfim, a história conta de textos legais que são frutos da apropriação e distorção do discurso que fala da melhoria e da qualidade da educação. E ainda, que a forma de

interpretar, modificar ou se resignar diante das políticas educacionais, está intimamente ligada as suas ferramentas de análise em grande parte fornecidas pelo seu percurso formativo, enquanto sujeito e ou enquanto profissional docente. Sendo assim, importa lembrar de como tem sido frágil e permeado de lacunas a caminhada formativa desse profissional. Portanto, é imprescindível a luta que une e traz esperanças, que busca a valorização do trabalho docente, com salários dignos, com condições de trabalho, que ressignifica a estrutura da escola pública como espaço colaborativo e consolidado de aprendizagens, assim como a estrutura organizacional e curricular das IES para que professores consigam fazer novas interpretações daquilo que impõem à sua formação e à sua profissionalização.

1.2 Ensino Colaborativo e a Escola Inclusiva: Desafios e Possibilidades de Enfrentamento e Resistência

Para desenvolver a temática, ensino colaborativo e escola inclusiva, enquanto desafios e possibilidades na sua implementação e consolidação, faremos uma abordagem sobre os paradigmas da Educação Especial e as políticas que direcionaram seu currículo, pois é possível perceber a partir destes avanços, permanências e recursividades, na oferta, apoio e organização de serviços pedagógicos ao seu público alvo, assim como a influência do currículo desenvolvido na Educação Especial, construindo ações, concepções e práticas pedagógicas ao longo dessas décadas.

Assim, em uma linha temporal vislumbramos três grandes paradigmas – segregação, integração e inclusão -, no primeiro, se tem a instituição especializada no atendimento de pessoas cegas, surdas ou com deficiência intelectual, de cunho segregacionista, nessas não havia progresso escolar e nem níveis de ensino, pois tinham caráter substitutivo ao ensino regular; depois a existência da sala de educação especial, dentro da escola no contexto da integração, quando o aluno ocupava o espaço da escola regular, mas poucos eram escolhidos para participar do processo de escolarização na classe comum; em seguida, no Brasil, o início do novo milênio marca o paradigma da inclusão, com a instituição de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, quando foi possível perceber o crescimento do número de matrículas de alunos PAEE, na classe comum, dentro da escola regular, não se admitindo a matrícula segregada, substitutiva, mas, se cria o AEE que poderá ser ofertado em outros espaços

fora da escola, no modelo salas-pólo, inclusive em instituições especializada. É inegável que se abriu muitos espaços de discussão e luta para que os alunos PAEE tivessem acesso e permanência com aprendizagem na classe comum (Beyer, 2009; Mantoan, 2006).

Contudo, pesquisas têm mostrado que a permanência e apropriação de conhecimentos na Educação Básica, por alunos com e sem deficiência continua sendo um desafio, mesmo nessa segunda década do século XXI, principalmente pela concepção ainda presente dentro da escola, de que, o aluno PAEE, está lá para obter maior convivência e sociabilidade; sustentando uma representação coletiva de que o aluno não aprende ou que aprende, mas de forma muito lenta, sem estrutura cognitiva que dê sustentação para a internalização do conhecimento historicamente produzido/construído no ambiente escolar (Garcia, 2013).

Jogamos luz para o atual cenário econômico e político imposto por mecanismos internos e externos ao país, haja vista, serem os alunos PAEE que acabam sendo os mais vulneráveis e frágeis, nesse quadro de turbulências e retrocessos, principalmente com a publicação do Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020a) que institui a nova Política de Educação Especial, deixando a sensação de retorno no caminho de lutas e conquistas, que vinha sendo traçado dentro do processo de construção de uma escola de ensino inclusivo.(Bueno & Meletti, 2011; Cury, 2005; Kassir et al., 2011; Vinente &Oliveira, 2014; Vinente & Duarte, 2015)

Há um consenso de que a legislação educacional brasileira, antes do Decreto 10.502/2020, vinha mostrando avanços no sentido de assegurar o acesso e a permanência de parte dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola. Segundo dados do CENSO/INEP/2019, existem matriculados na Educação Básica da Rede Estadual e Municipal de Ensino 1.043.257 alunos PAEE. Ou seja, mostrava avanços mas dentro de um processo inconcluso, pois, segundo Mendes (2019) e Silva(2020), em média 60% dessas matrículas não têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado/AEE e mesmo os que estão sendo atendidos pelo AEE, enfrentam inúmeras dificuldades no seu processo de escolarização, na maior parte as dificuldades se devem pela forma como os serviços do AEE estão organizados, com atendimentos de duas horas semanais, em ambiente extraclasse, no horário inverso ao da

classe comum, também tem casos em que, usando de diversas justificativas, são retirados da classe comum para o AEE, no mesmo horário da aula. Essa forma de fazer vem impossibilitando a aprendizagem, sem suprir a real necessidade educacional do aluno, o que nos arremete ao fato de que, com a publicação da atual política, foi alongado o caminho para a conquista de uma escola mais igualitária.

Nesse sentido, considerando os desafios, um deles com certeza, é a necessidade de se construir uma Política de Formação que possibilite aos docentes, no nível de formação inicial e continuada, saberes teóricos que na transposição para a prática dê conta do processo de ensino e de aprendizagem; permitindo-lhes perceber, compreender e atuar diante da diversidade e da heterogeneidade dos alunos que compõem uma sala de aula. Permita-lhes ainda sair do isolacionismo, muitas vezes imposto pela própria precarização do serviço da docência (Bueno & Meletti, 2012; Cury, 2002, 2005; Dourado, 2007; Dourado & Oliveira, 2009; Gatti, 2016; Saviani, 2014).

Na esteira da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, quando se define o tipo e local do serviço a ser oferecido pela Educação Especial. Já havia sido lançado o Programa de implantação da sala de recurso multifuncional (Brasil, 2007d), como principal espaço da oferta do AEE, que também passa a ser o principal serviço disponibilizado ao PAEE; seja como complementação curricular, para alunos com deficiências e transtornos, seja como, suplementação curricular, para os alunos com altas habilidades, superdotação. Sendo que, mesmo com a definição do trabalho docente a ser desenvolvido nessa SRM, no processo de escolarização do aluno, de complementação ou de suplementação, o que se relata é o desenvolvimento de um trabalho paralelo e sem pontos de convergência, com o que acontece na sala de aula comum (Mendes, 2017).

Este modelo recebe muitas críticas, pois segundo pesquisadores (Mendes et al., 2014), a retirada do aluno PAEE da classe comum para receber o apoio especializado em outro ambiente, reforça a concepção de que o problema está no aluno, não alterando a estrutura organizacional da escola e nem a prática pedagógica exercida na sala de aula. O aluno continua sendo da educação especial e ou do AEE. A escola se acomoda e não traz para o bojo da discussão a matrícula desses alunos, as mudanças que dela demandam, como por exemplo, a apresentação do conteúdo curricular, estudo de caso e

planejamento, para que organizados coletivamente, docentes do AEE, da classe comum, da Coordenação pedagógica e Gestão e outros profissionais de apoio à escola, pudessem escrever uma história de acolhimento, de ensino e de aprendizagem para todos.

O que se observa, segundo Mendes et al. (2014) é a oferta do serviço do AEE, com modelo “tamanho único”, o que lembra também a filosofia do texto “cama de Procusto”. Assim como o método de Procusto era dolorido, para quem não cabia em sua cama, na escola a oferta do AEE, também pode ser, quando não se observa a real necessidade do aluno, e a melhor forma de atendê-la. Para isso, é necessário que os professores do AEE e da classe comum, se articulem, busquem juntos elaborar e analisar todo o processo de ensino, estratégias, recursos, novas e outras metodologias que garantam e permitam o desenvolvimento potencial do aluno, com acesso à construção de novos conhecimentos, a partir de um currículo comum a todos (Vygotsky, 2007).

Para Haas e Baptista (2015), quando compreendemos o ato de educar na sua totalidade, entendemos também que o Atendimento Educacional Especializado/AEE não pode se constituir de forma separada, isolada do currículo escolar. Desta forma, o que está sendo proposta na sala de aula comum, deve estar em consonância com a proposta da professora que atua nesse atendimento.

Em continuidade a abordagem sobre os desafios e possibilidade no processo de construção da escola inclusiva e do ensino colaborativo, enxergando ambos com o olhar da complementariedade e interdependência, importa abordar não só a organização do tempo e do espaço destinado ao apoio especializado do aluno PAEE, mas também as formas discursivas com que o currículo, para a escolarização desse aluno, vem sendo apresentado e ou tratado nas Políticas Educacionais, pois como já foi evidenciado, existe toda uma articulação que engendra o discurso contido nas Políticas e Programas educacionais, perpassando pela formação com intuítos claros de reconversão e quebra da resistência do trabalho docente (Michels & Garcia, 2014).

Dessa forma, pretende-se suscitar a discussão sobre quais as orientações que professores - classe comum e AEE estão recebendo sobre o currículo a ser desenvolvido junto ao aluno PAEE e evidenciar os reflexos dessas orientações em suas práticas pedagógicas, nessas duas últimas décadas.

Para isso, teremos como subsídio de análise o conceito de currículo discutido por Saviane (2016), quando diz que currículo são as atividades desenvolvidas na escola, no entanto, nesse conceito o autor delega espaço principal para atividades essenciais/nucleares dentro do currículo que visam transformar o aluno num ser ativo e crítico socialmente. Faz referência as atividades extracurriculares, como sendo aquelas destinadas a complementação do ensino, ou seja, chama a atenção para o risco de possíveis inversões onde o que deveria ser secundário/complementar assumir o papel de essencial.

A partir desse conceito e da chamada de atenção do autor, vamos situar o ensino do aluno PAEE, seja no espaço da sala de recursos multifuncional, seja na classe comum, a partir de direcionamentos curriculares pertinentes a organização da educação especial no Brasil. Primeiro é bom lembrar que após 2008, a Educação Especial deixa de se apresentar como proposta pedagógica e passa a ser a oferta de um serviço de atendimento especializado/AEE, ou seja, importa saber, o que foi dito, considerando produções emanadas do MEC, aos professores, a escola, no sentido de orientar o fazer pedagógico.

Nesse sentido, usaremos como parâmetro analítico a abordagem de currículo contida nos Parâmetros Nacionais Curriculares (Brasil, 1998); na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008b) e na Base Nacional Curricular (Brasil, 2018b).

Pode-se dizer, de forma geral, que o currículo na Educação Especial, antes dos marcos legais apontados acima – década de 70 e 80 -, sofria grande influência da área da psicologia, era centrado na deficiência, na condição biológica do aluno, com ênfase naquilo que o aluno não conseguia fazer. Os atendimentos ocorriam no âmbito educacional, de forma individualizada, mas não escolar e de caráter substitutivo, com prescrições e orientações curriculares que abordavam, de forma isolada, cada deficiência, e com sustentação nos princípios da Normalização e Integração (Santos, 2017).

Na década de 90, o Brasil participa de Conferências e Encontros³ que resultaram em acordos internacionais. Na área educacional, os países signatários se comprometeram em desenvolver política que possibilitassem a participação de todos à escola, garantindo as necessidades básicas de aprendizagem de todos. Nesse contexto, o MEC elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que compreendeu o período de 1993 a 2003.

Assim, é na esteira desse documento que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que abordou a educação básica e suas modalidades, trazendo em documentos específicos às questões curriculares da educação especial⁴.

Neste sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, as Adaptações Curriculares se apresentam com orientações sobre ações que dependem para sua efetivação de esferas governamentais no nível macro, denominadas de “Grande Porte” e aquelas de ajustes no próprio âmbito escolar, denominadas de “Pequeno Porte”. Todas direcionadas para a promoção da inclusão escolar, que propicie formas de acessibilidade ao currículo, na perspectiva da criação de um Sistema Educacional Inclusivo (Brasil 1998).

O que se lê no bojo dessas orientações são as possibilidades de adaptação e flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e temporalidade, ou seja, nos componentes do planejamento educacional. Assim, as adaptações são regidas por dois termos, eliminação e inclusão, mas agora se referindo a objetivos e conteúdos. É oficialmente e oficiosamente permitido que se elimine objetivos e conteúdos que o aluno não alcance, pela sua condição de deficiente, norteados o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares, e ou a inclusão de outros novos objetivos e conteúdos que o aluno tenha condições de apreender, dentro da sua condição de deficiente (Haas & Baptista, 2015). Sendo assim, coube pseudomante, ao professor e a escola, ambos estruturalmente

³Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

⁴Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

precarizados, a decisão de adaptar, flexibilizar, eliminar, substituir, acrescentar, ajustar, o quê, onde, como e quando, no planejamento educacional dos alunos público-alvo da educação especial. Ou seja, se analisar a condição das escolas e dos professores em seu processo de formação, será possível entender qual decisão que comumente foi tomada na efetivação do currículo. Observem a conclusão das duas Cartilhas Projeto Escola Viva, divulgadas pelo MEC/SEESP (Brasil, 2000), na primeira “Adaptações curriculares de grande porte” lembra aos professores que cabe a eles efetivarem o sistema educacional inclusivo e na segunda “Adaptações curriculares de pequeno porte” conclui orientando que o professor use de sua criatividade para usar formas alternativas de ensino (Brasil, 2000).

As Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b), enfatiza que essa modalidade de ensino tem seu fazer amparado por uma proposta pedagógica e aponta para a importância das mudanças que ocorrem no âmbito escolar de forma aberta e flexível, com o envolvimento cooperativo entre professor do AEE e professor da classe comum, assim como as diferentes formas de atuação que a escola, especial e regular, pode adotar para a efetivação da escolarização do aluno. Há uma tônica na palavra cooperação para que as ações possam ser garantidas desde o projeto pedagógico institucional, passando pelo currículo desenvolvido na organização das classes comuns, constituição de redes de apoio, trabalho em equipe e a participação da família.

Ainda que, nesse trabalho, se aponte de forma crítica a essência do discurso neoliberal, contido nessa Política, há de se fazer referência ao caráter descritivo de estratégias e de outras formas do fazer pedagógico, seja no contexto organizacional da escola, seja da sala de aula - comum e do AEE -, que poderiam colaborar para se caminhar no processo de construção da escola inclusiva, todavia, não trouxeram modificações, pois dentre outros motivos, está a forma de abandono com que a escola pública e todos seus atores, se encontravam. Garcia (2016) a partir da análise de pesquisas⁵, colabora dizendo que a flexibilização curricular também favorecia a

⁵Machado (2005), Giardinetto (2009), Bagagi (2010), Freitas e Stobaus (2011), Rodrigues (2013), Leite, Borelli e Martins (2013), Cenci e Damiani (2013), Valera (2015), Scherer (2015), Oliva (2016), SilvaPorta et al (2016), Effgen (2012), Boer (2012), Hass (2016) e Machado (2017).

persistência da perspectiva segregada convivendo com políticas pautadas em princípios de integração.

Seguindo na análise da concepção de currículo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b, p. 16), concebe a Educação Especial como “modalidade de ensino, que perpassa a educação de forma transversal”, e aponta o AEE como serviço e atendimento. Este documento oferece poucos subsídios sobre currículo, e somente em suas Diretrizes, fará referência a programas de enriquecimento curricular.

A Resolução 04/2009 (Brasil, 2009a) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica tratou a questão curricular a ser desenvolvida pelo AEE, no Art. 2º, quando aborda a função que o AEE tem de complementar e ou suplementar a formação dos alunos.

Neste sentido, esses dois documentos mostram que o trabalho pedagógico desenvolvidos pelo AEE, se mantém paralelo e sem pontos de articulação, com o desenvolvido na classe comum, o que enseja, uma colaboração tênue, junto ao processo de escolarização dos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino (Michels & Garcia, 2014; Garcia, 2013).

Para fazer frente aos desafios faz-se urgente superar a lógica separativista e excludente, primeiro com a elaboração de Políticas Públicas Educacionais que subsidiem e atendam às necessidades estruturais da escola, assim assumindo sua responsabilidade na condução e garantia de um Sistema inclusivo, possa fortalecer cenários que permita a construção colaborativa de uma proposta curricular que junte o fazer pedagógico da classe comum e do AEE, promovendo aprendizagens, conhecimentos e enriquecimento de experiências (Duarte, 2018; Malacrida & Moreira, 2009).

Segundo Garcia (2016), nas décadas de 70 e 80, a tônica do ensino estava sob o currículo individualizado, baseado em laudos e diagnósticos; a década de 90 serviu como período de transição com ênfase no currículo pensado para atender as diferenças individuais, já a partir dos anos 2000, os documentos oficiais normativos e ou

orientadores, ao fazer referência ao ensino do PAEE, passam a usar o termo individualização do currículo.

Assim, temos em 2018, a homologação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018b), documento de caráter normativo, em acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2014); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCN (Brasil, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Brasil, 1996).

A BNCC define os conhecimentos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos em seu percurso nas etapas e modalidades da Educação Básica. Também deverá servir como referência para Estados, Distrito Federal e Municípios formularem, em suas redes de ensino público e privado, seus currículos e suas propostas pedagógicas.

Neste contexto a BNCC que se apresenta como um documento normatizador na construção do ensino nacional, com perspectiva de desenvolver uma educação igualitária a todos, devendo ser usado como norte por todas as escolas – públicas ou privadas-, mesmo as mais longínquas, dentro do sistema nacional de ensino, não traz nenhuma orientação que subsidiem a elaboração de planos de ensino voltados para estudantes PAEE, somente na Introdução e de forma geral a temática “inclusão e educação para todos” é mencionada. Também silenciou a formação docente para o atendimento desse público. Desconsiderando e se afastando do cumprimento e da implementação de estratégias para o alcance das Metas inscritas no PNE (2014-2024). Essa Política se insere no contexto de mudanças e retrocessos que vem ocorrendo no país pós 2016. Onde temáticas de extrema importância estão sendo tratadas de forma aligeirada para atender o imediatismo que se instalou no âmbito governamental e econômico, colocando em risco conquistas alcançadas pela Educação Especial (Aguiar, 2018; Coelho et al., 2019; Lopes, 2019).

Assim, para Xavier (2018), grande parte dos estudantes matriculados na escola regular já enfrentavam dificuldades de acesso ao currículo e por isso eram excluídos, hoje, estão fadados a exclusão aqueles que não apresentarem competências e habilidades. E é claro que nessa estatística estarão os estudantes PAEE, principalmente pela não abordagem do ensino desses.

Ainda que se possa dizer que o currículo oficial nunca será totalmente efetivado, conforme seu prescritor, haja vista, este sofrer a ação imprevisível e dinâmica do contexto e da cultura que professores e alunos e demais membros atuantes nos ambientes escolares estão inseridos, o que permite que se tenha interpretações distintas e peculiares de acordo com a base conceptual de cada um (Ball, 2016). É preciso considerar que este será adotado por muitos, com reflexos percebidos diretamente no fazer escolar e na prática pedagógica docente, deixando sérias consequências para o ensino de estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse caso da BNCC, a omissão das discussões e a ausência de orientações mais específicas e direcionadas aos professores, assim como à escola de como desenvolver o currículo, pode ser parte dos problemas que estes enfrentam, seja na construção e inserção da temática no Projeto Pedagógico da escola e aí nas estratégias de ensino que auxiliem o professor da classe comum, seja na elaboração do Plano do AEE que auxiliem o professor a compreender e conduzir o processo de escolarização do seu aluno, assim como o seu papel junto ao professor regente de turma.

Conquanto, não podemos esquecer de que as conquistas vieram por um processo histórico de luta pelos direitos à educação, destaque para professores, trabalhadores da educação, alunos, família e sociedade organizada. Dessa forma é importante manter essa trincheira para que Políticas normativas não se construam sem o eco das vozes de quem vive a escola no dia a dia. Assim, e só dessa forma, com resistência se caminha em prol de uma educação emancipadora (Freire, 2017).

Dessa forma é possível perceber que o Sistema Educacional, não assume a responsabilidade na organização do processo educacional inclusivo e demonstra isso com a forma tênue com que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, foi tratada nos textos oficiais, não garantindo apoio e nem recursos que desse continuidade as ações de acessibilidade física e educacional, como a organização do espaço escolar, aquisição de tecnologias, formação docente, etc., trazendo como consequência a falta de subsídios teóricos e práticos para que a escola organize seus planejamentos de forma inclusiva e colaborativa. Pode se dizer também que da forma como esses documentos se apresentam, simplificando o fazer pedagógico direcionado ao atendimento das necessidades educacionais de estudantes PAEE muito tem contribuído para a

permanência da frase “não estamos preparados”, e pelo conseqüente processo de adoecimento de professores, que se sentem impotentes diante do cenário escolar, haja vista, tentarem responder de forma individual a todas as demandas advindas desse processo (Malacrida & Moreira, 2009; Rodrigues, 2011; Maciel, 2007).

Como resistência as fragilidades já expostas, abordamos o ensino colaborativo como uma outra e diferente forma de oferecer o suporte, à escolarização de alunos PAEE e conceber o fazer pedagógico dentro de uma escola que tenha como perspectiva a educação inclusiva, considerando que o desenvolvimento humano se dá a partir de quatro planos - filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese -, e que os indivíduos da espécie se desenvolvem e respondem às aprendizagens em ritmos e tempos diferenciados (Vygotsky, 2007). Assim seria pertinente não acreditar em um único modelo de apoio, mas sim numa Rede de Apoio que ofereça diferentes tipos de serviços para que atenda, conforme Vygotsky, as diferentes necessidades destes alunos. Essa estratégia se entende viável e como uma possibilidade de encurtar a distância mantida entre os professores do AEE e da classe comum, rompendo com a cristalização de práticas excludentes adotadas pela escola, ao se deparar com a presença de estudantes PAEE.

Segundo Capellini et al., (2007) a proposta do ensino colaborativo tem sido usada por alguns países na escolarização de alunos com deficiência, no Brasil é uma prática pouco conhecida, mas com resultados de pesquisas que já apontam a sua importância.

Ensino colaborativo ou coensino é a ação conjunta dos professores da classe comum e dos professores do AEE, junto ao aluno, mediando conhecimentos. Mendes et al. (2014) relata resultados de algumas pesquisas (Wood, 1998; Federico, Herrold & Venn, 1999), que apontavam a necessidade do trabalho colaborativo, como forma de responder as demandas de escolarização dos alunos provenientes da Educação Especial, ou público-alvo desta modalidade em processo de inclusão. O sucesso desse modelo de ensino como possibilidade de construção da escola inclusiva, está em agregar, professores, família, equipes de apoio especializado e demais profissionais que atuam no ambiente escolar para que juntos desenvolvam propostas pedagógicas, ações e

estratégias que busquem a melhoria e a qualidade de ensino para os alunos com e sem deficiência.

A proposta de implementação de estratégias visando o ensino colaborativo, implica abrir dentro da escola espaços de diálogo para formação de recursos humanos. Esse modelo de ensino deve ter como centro de ação a classe comum, e visa trazer para a discussão dentro da escola, todas as questões relacionadas ao processo de escolarização do estudante PAEE, a organização do espaço da escola e da sala de aula; o papel a ser desenvolvido por cada professor no contexto da aula; planejamento colaborativo – envolvendo principalmente professor do AEE e da classe comum, para que, na junção de seus conhecimentos, possam definir os objetivos, estratégias, conteúdo curricular; tempo e formas de avaliação, metas a serem alcançadas, mediante o Plano Educacional Individualizado/PEI, o papel da família nesse processo e trazer para a discussão a própria retirada do aluno para o espaço do AEE (Vilaronga & Mendes, 2014).

Baseado na abordagem social, o ensino colaborativo propõe mudanças que refletirão na qualidade do ensino ministrado na classe comum, trazendo melhorias e aprendizado para todos os alunos que lá estudem. Segundo Mendes et al., (2014), estender o ensino, por mais duas horas, no AEE, não trará efeitos na aprendizagem se esta não estiver sendo possibilitada na sala de aula, as mudanças que vão para além de estratégias de ensino, mas indagam e questionam a necessidades como: contratação de professores; formação de equipes multiprofissionais para atuarem de forma colaborativa com os professores; aquisição de recursos materiais e pedagógico, a somatória dessas ações possam convergir para a melhoria da qualidade do ensino de todos os alunos, com e sem deficiências.

Síntese

Mediante o exposto, ainda que seja um grande desafio a implementação da escola inclusiva e do ensino colaborativo, estes devem ser assumidos como necessários e como bandeira de luta por um ensino que promova aprendizagens significativas, unindo conceitos teóricos e vivências práticas. A proposta curricular deve ser construída

pelo público que vivencia a escola em todas as suas dimensões histórico e cultural e deve propor alcançar e estimular o diálogo que respeita a composição humana na sua diversidade e pluralidade.

Esse currículo, *currere*, buscado na sua essência etimológica por Pinar (2007), quando aponta que o percurso importa mas que este deve ser planejado considerando quem irá caminhar/correr nele. Ou seja, não se deve permitir a simplificação do processo (percurso) que envolve a aprendizagem, nem tão pouco lançar cortina de fumaça sobre o desenvolvimento de seres humanos/alunos, pois estes ocorrem em tempos e condições diversas e adversas. No caso da escola, a proposta curricular planejada, precisa atender as necessidades educacionais de todos os seus públicos (Pacheco, 2011, 2009).

CAPÍTULO II – Alfabetização e Letramento da Criança com Deficiência Visual

Introdução

Apresentaremos, neste capítulo, uma síntese sobre o percurso histórico que as pessoas com deficiência visual tiveram no seu processo educacional, as mudanças ocorridas na forma de conceber a sua aprendizagem, inicialmente na França, mas, também foi dado ênfase no ensino oferecido no Brasil e de como se deu o início deste; conceito de deficiência a partir do modelo social da deficiência, de como esse conceito traz consequências ao processo de ensino; os instrumentos e tecnologias disponibilizados como ferramentas no ensino da criança cega e da criança com baixa visão e ainda, considerações sobre o uso de tecnologias mais modernas e eficientes no contexto da sala de aula e do acesso ao conhecimento. Em seguida, trato da discussão teórica que tem contribuído com a elaboração de propostas no campo da alfabetização e letramento que possam subsidiar a aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças. Por fim, abordaremos a técnica Cloze como alternativa para avaliação da compreensão leitora e que pode servir como instrumento no ensino colaborativo e ou no coensino realizado por professores da classe comum e do AEE.

2.1 Percurso Histórico do Acesso à Leitura e a Escrita pela Pessoa com Deficiência Visual

No contexto mundial podemos ter a França, como marco inicial e referência para a educação da pessoa com deficiência visual, pois foi lá que Valentin Haüy, considerado o pai da educação dos cegos e, inspirado pela obra “Escritos sobre a cegueira” de Diderot, além do conhecimento das obras realizadas pelo abade L’Epée, e ainda o contato com Maria Tereza Von Paradis, fundou no ano de 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, assim como o método de leitura utilizando livros com letras em relevo (Leite, 2003). Esse método apresentava dificuldades de acessibilidade a leitura e não possibilitava a escrita, haja vista, as letras serem desenhadas na madeira ou no metal, o que limitava o reconhecimento pelo tato proporcionando uma leitura mais lenta. Outra dificuldade apontada foi o reduzido número de livros disponíveis devido ao seu alto custo, principalmente, por precisar de uma grande quantidade de letras em sua confecção, o que os deixava volumosos, pesados e de complicado manuseio (Baptista, 2000; Bueno, 2008; Martins, 2014).

No livro intitulado “O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história e seu methodo de ensino”, por J. Gaudt e traduzido no Brasil por Alvarez de Azevedo em 1851, pode-se ler uma referência a Valentin Haüy, como tendo sido o primeiro a estabelecer um sistema de ensino para pessoas com deficiência visual, e à ele, de forma incontestável cabe o mérito da causa, pois antes dele não houveram ações educacionais voltadas para a instrução da pessoa cega (Azevedo, 1851).

Nesse Instituto também se destacará Louis Braille, nascido em 4 de janeiro de 1809, na pequena cidade francesa de Coupvray, primeiramente como aluno, depois como professor. Deixando um legado que atravessou as fronteiras do espaço e do tempo. Louis Braille perdeu a visão ainda criança, em acidente doméstico, estudou em escolas comuns, usando como forma de aprendizagem a escuta, decorando suas lições, era tido como excelente aluno. Com 10 anos ganha uma bolsa de estudo e ingressa no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, primeira escola do mundo a ser criada para esse tipo de ensino. Lá se depara com o método criado por Valentin Haüy, pois era o método oficial. Com poucos livros disponíveis e sem acesso a escrita, Louis começou a pensar em como desenvolver um novo método que possibilitasse não só a leitura como também permitisse que pessoas cegas tivessem acesso a escrita. Apesar das dificuldades encontradas na sua escolarização, Louis teve a oportunidade de estudar música clássica, tornando-se um excelente pianista (Mazzotta, 2011).

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

Assim, Louis apreende o método de Barbier, mas o toma como um ponto de partida, propondo modificações que o levaram a criação de um novo sistema agora possibilitando que pessoas cegas tenham acesso ao conhecimento literários, matemáticos e notações musicais, através da escrita e da leitura (Lemoset al., 1999).

Todavia, após todos os esforços de Louis Braille no aperfeiçoamento desse sistema, a aceitação obtida junto a comunidade discente do Instituto não logrou o mesmo êxito junto a administração Institucional que mantinha como sistema oficial o de Valentin Haüy. Em 1838 Louis já doente com tuberculose, publicou a “Pequena Sinopse de Aritmética para principiantes; em 1839 publicou o “Novo método para representação por sinais de formas de letras, mapas, figuras geométricas e símbolos musicais para uso de cegos” Esse Sistema consistia em escrever de forma convencional as letras, usando a punção para marcar uma série de pontos em alto relevo, ao qual ele denominou de “Grafia pontilhada”. Em 1840 ocorreu a manifestação do Ministro francês alegando que não havia preparo ainda por parte dos professores da instituição para a mudança no sistema de aprendizagem e ainda uma preocupação do Diretor institucional mencionou que tal Sistema poderia isolar os cegos (Lemos et al., 2009; Lira & Schlindwein, 2008).

Sendo assim, somente em 1843, na inauguração de um novo prédio para funcionamento do Instituto Real para Jovens Cegos é que foi aceito o sistema de escrita e leitura Braille. Louis Braille falece em 1852, deixando um legado para a escolarização da pessoa com deficiência visual, que passou a ter acesso pela primeira vez a escrita, trazendo um ganho exponencial ao seu desenvolvimento intelectual e cultural, pois o acesso à leitura e a escrita, enquanto práticas sociais trás na esteira o desenvolvimento de habilidades básicas, como falar e escrever, ouvir e ler, permitindo o uso consciente da língua em processos de interação inter e intrapsicológicos e, se constituindo enquanto sujeito (Marcuschi, 2001; Vygotsky, 2007).

A França lança para outros países da Europa a ideia de criação de escolas especializadas para o atendimento de pessoas com deficiência visual, assim na Inglaterra em 1791, na Áustria em 1805 cria-se a escola de Vienae na Alemanha em 1806.

Na América, a primeira foi em 1829 nos Estados Unidos em Massachussts, de nome “*New England Asylum for the Blind*” que em 1839 passa a se chamar Escola Perkins. A segunda foi criada em 1831 e chamava-se “*New York Institute for the Education of the Blind*” e ainda em 1837 foi criada a “*Ohio School for the Blind*” (Mazzota, 2001; Silva, 2011)

A história brasileira narra como marco inicial da educação da pessoa com deficiência visual, o ano de 1854 quando foi criado no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Sua criação ocorreu a partir do trabalho desenvolvido por Alvarez de Azevedo egresso do Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Este ao retornar ao Brasil conhece Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial Dr. José F. Xavier, e obtém permissão para ensinar-lhe o sistema de escrita Braille, missão cumprida com sucesso, o que torna José Alvarez de Azevedo o primeiro professor de cegos do Brasil. Essa ação, chama a atenção do Ministro Couto Ferraz, que leva a boa nova até D. Pedro II, o qual cria o Instituto e nomeia para Diretor o Dr. Xavier Sigaud. Assim, surge em 17 de setembro de 1854, através do Decreto Imperial 1428, o primeiro educandário da América Latina a atender crianças, adolescentes e adultos com deficiência visual, na educação básica, capacitação profissional e reabilitação, constituindo o marco inicial da Educação Especial no país (Lira & Schindwein, 2008). Em 24 de janeiro de 1891, o Decreto nº 1320, com o intuito de homenagear um ex-diretor e ex-professor de matemática, altera o nome da escola para Instituto Benjamim Constant/IBC (Mazzotta, 2000).

Em 1926, o IBC cria a Imprensa Braille, esse ato se reveste de grande importância, pois passa a divulgar seu trabalho, a partir de seus impressos, e ainda a difundir e incentivar, a criação de outras Instituições de igual caráter, em outras regiões, como o Instituto São Rafael que foi criado no mesmo ano 1926, em Belo Horizonte; em São Paulo, o Instituto Padre Chico no ano de 1928; em 1929, surge o Instituto de Cegos da Bahia; o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, no ano de 1941; foi criado o Instituto de Cegos do Ceará no ano de 1943; e em 1957 o Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Campo Grande (Mazzotta, 2011).

Esses institutos permanecem atualmente desenvolvendo um trabalho, tanto no apoio à educação das pessoas com deficiência visual, quanto na produção de material didático pedagógico, produção de livros em Braille e formação continuada para docentes.

Outro ganho importante nesse percurso se deu em 1946, na cidade de São Paulo, quando foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, por Dorina Nowill, professora cega que se especializou em educação de crianças com deficiência

visual. Esta Instituição é resultado dos trabalhos pioneiros de Dorina, frente a luta por direitos de acesso à educação dessas pessoas. Professora ativista desempenhou importantes papéis nessa luta e teve participação na elaboração, em 1953, da Lei nº 2.287 que permitia que pessoas cegas frequentassem escolas. Nesse período se cria o ensino integrado nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ensino este que passa a ser implantado em outras regiões brasileiras. Em 1979 é eleita Presidente do Conselho Mundial de Cegos, possibilitando-a representar, em 1981, o Brasil, na Assembleia Geral das Nações Unidas. Em 1982, em Genebra, na Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT), participando das discussões sobre a reabilitação, treinamento e profissionalização da pessoa cega. Assim, hoje a Fundação Dorina Nowill, desenvolve valiosos trabalhos que muito colaboram com o processo de escolarização da pessoa com deficiência visual, com a distribuição de seu acervo de livros em Braille, áudio, e em fonte ampliada para as escolas, IES, e outras Instituições, no Brasil todo, além de outros projetos que desenvolve (Jannuzzi,2004a; Mazzotta, 2011).

No âmbito do Ministério da Educação, as políticas de caráter oficial surgem a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, com atribuições de coordenar a educação especial, para pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino. Este Centro, em 1983, tendo as mesmas atribuições, se transforma em Secretaria de Educação Especial (SESP). Em 1990 foi extinta e passou a integrar a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), passando a fazer parte do Departamento de Educação Supletiva e Especial. Em 1992, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Nos anos 80, esta modalidade de atendimento à pessoa com deficiência visual, se expande por vários estados brasileiros, com a expansão de matrículas em escolas especiais, classes especiais, salas de recursos e classes comuns. As demandas sociais pela escolarização de pessoas com deficiência visual impulsionaram a criação de Políticas Públicas educacionais direcionadas a esse público, ainda que algumas tenham sido restritas a determinados estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, contribuíram para impulsionar em outros Estados, a entrada desses alunos na escola (Mazzota, 2011).

Na década de 90, com o discurso da “escola para todos” e da “educação inclusiva” registra-se a criação dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento à pessoa com deficiência visual/CAP, pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial em parceria com Instituições filiadas à União Brasileira de Cegos (UBC), dentre elas estão a Associação Brasileira de Educadores de deficientes visuais/ABEDEV; Instituto Benjamim Constant/IBC e Fundação Dorina Nowill para Cegos. Esse projeto surge a partir da experiência vivenciada pela professora Marilda Bruno quando da realização de um estágio, em Estocolmo, na Suécia e, trazido para o Brasil, com a implantação primeiramente por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Bruno& Mota, 2001).

O MEC teve como meta implantar, no período de 1998 a 2001, pelo menos um CAP em cada Estado brasileiro. Esse projeto tinha por objetivo garantir o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, pelas pessoas cegas e às de visão baixa visão, bem assim o acesso a literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos tecnológicos e da impressão do livro em Braille (Brasil, 2001b).

Em tempos atuais, os CAPs continuam sendo adotados como política oficial do MEC, presentes em todas as capitais. Sendo responsabilidade do Ministério da Educação – MEC por meio da SEESP (extinta), substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas/SEMESP e sua Diretoria de Educação Especial/DEE, programar e implementar ações de modernização junto aos Centros de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual, cabendo a Secretaria Estadual da Educação, a manutenção do espaço físico, humano e material.

No Amapá, a escolarização das pessoas com deficiência visual, ocorreu em datas análogas a outros Estados brasileiros, na década de 60, já se registram alunos nas escolas regulares, na classe especial e no regime de integração. Não existiram escolas especializadas e exclusivas a certas deficiências, com exceção para o atendimento a síndrome de Down, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos excepcionais/APAE.

O CAP/AP, foi inaugurado, em março de 2001, como um anexo do Centro de Educação Especial Raimundo Nonato, sob a Gestão do Fonoaudiólogo Geraldo Ramos

Júnior e oficialmente criado pelo Decreto 3711, de 29 de novembro de 2001. Faz-se importante mencionar também que em 01 de julho de 2008, a Secretaria de Estado da Educação/SEED, oficializa um novo Decreto de no. 2088, onde altera o nome da Instituição para “Centro de Atendimento ao Cego”, todavia, pelo fato de o novo nome não estar de acordo com a natureza do objeto para o qual foi criado, a instituição CAP deu entrada em um documento junto a mantenedora solicitando que o torne sem efeito.

O CAP/AP, por ter sido uma conquista, da luta desempenhada pela Associação dos Deficientes Visuais do Amapá/ADEVAP, que congregava pessoas com deficiência visual, familiares e profissionais da educação, em 2003, teve como primeiro Diretor, o Sr. Raimundo Camões, também Presidente da ADEVAP, que possibilitou a autonomia financeira, outro espaço físico (prédio alugado, na Av. Almirante Barroso) para funcionamento, a criação dos Núcleos de Tecnologia e Convivência, assim como, a ampliação da equipe de trabalho que juntos deram início a elaboração, planejamento e execução dos Documentos legais e pedagógicos (Plano de Ação; Projetos; Plano de Atendimento; Implantação dos Cursos de Formação, Encontros Pedagógicos, entre outros) e de suma importância a criação da Unidade Descentralizada da Educação/UDE, que deu autonomia financeira para a Instituição. Sua gestão teve dois períodos, de 2003 a fevereiro de 2011 e de 2015 a 2018.

Os Diretores seguintes deram continuidade às atividades que já vinham sendo desenvolvidas e instituindo entre outros, a Equipe interprofissional de Avaliação Pedagógica, que reúne vários profissionais de diferentes formações (Pedagogo, Fisioterapeuta, Psicólogo, Assistente Social, Fonoaudiólogo), possibilitando um grande avanço no serviço de apoio e escolarização pedagógica, realizando exitosos Encontros Pedagógico com a adesão de muitos profissionais da educação; pessoas com deficiência visual e familiares, planejamento, discussão, elaboração e execução dos documentos legais e pedagógicos (Projeto Político Pedagógico; Plano de Ação; Encontros Pedagógicos, Regimento Interno, entre outros) e ainda a mudança para um prédio mais amplo, com melhores condições para o desenvolvimento das atividades institucionais.

O CAP/AP, desenvolve suas atividades, a partir de quatro núcleos de atendimento, que são: o Núcleo Didático Pedagógico; Núcleo de Tecnologia; Núcleo de Convivência e Núcleo de Produção Braille. Com atendimentos; cursos de formação

continuada à professores e comunidade; produção de textos em Braille; rodas de conversas, oficinas e serviços de áudio descrição, apoia pedagogicamente o processo de escolarização, assim como a reabilitação daqueles que não estão mais em processo escolar. Segundo dados do Censo (2019) existem matriculados na Rede de Ensino pública municipal 46 alunos com deficiência visual, sendo 39 com baixa visão e 07 cegos.

A implantação do CAP/AP, faz parte das políticas que visam a inclusão do aluno PAEE, na escola regular, participando da classe comum. Todavia, quando mencionamos essas Políticas é necessário considerar tudo o que, nesse trabalho já foi discutido sobre os desafios e embates políticos, econômicos e sociais para a garantia do direito de acesso, permanência e construção do conhecimento por esses alunos. Assim, há evidências que mesmo após a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva/2008 e todos os marcos legais educacionais que a sucederam, não foram suficientes para garantir os direitos educacionais preceituados desses alunos (Anjos, 2011; Mendes, 2006; Nunes & Lomônaco, 2010; Oliveira, 2011; Rocha & Miranda, 2009; Silva, 2011).

A compreensão do percurso educacional dos alunos com deficiência visual, assim como a luta e os desafios pela melhoria da estrutura de sustentação da escola, se mostra em parte nesse conceito de educação inclusiva usado por Sasaki (1998) quando diz que, educação inclusiva é o processo de mudança que ocorre nas escolas para propiciar ensino de qualidade a todos os alunos e alunas e essas mudanças devem acolher de forma incondicional os alunos, propiciando-lhes uma educação de qualidade.

Desta forma, a perspectiva da educação inclusiva, a partir da primeira década desse século, passou a fazer parte dos discursos oficiais e acadêmicos. Ainda que se perceba, a pouca materialização desta no ambiente escolar. Pode-se dizer que são tênues as ações inclusivas lá presentes, como alguns eventos de iniciativa individual puxada por professores da educação especial e de forma apartada, isso ocorre devido a cristalização de concepções de descrença na capacidade e potencial da pessoa com deficiência, se pondo como uma das principais barreiras que impedem mudanças significativas no processo de escolarização e impede a garantia do direito à

educação(Laplane & Caiado, 2012; Mazzotta, 1996; Mendes, 2006; Silva, 2018; Vilaroga & Caiado, 2013).

Em síntese, Jannuzzi (2004) corrobora identificando três concepções que orientaram as práticas educacionais, no processo de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, no período entre os séculos XVI e XXI: as que dão ênfase para a manifestação biológica da deficiência; as que procuram articular a deficiência com o contexto e a que considera a complexidade humana em determinado período histórico, enxerga a educação como mediadora do sujeito em seu contexto sócio-econômico-político-cultural, dando-lhe certa autonomia que lhe possibilite atuar na transformação desse contexto.

Nesse contexto, a educação especial, enquanto modalidade de ensino, ganha destaque no apoio ao percurso escolar do aluno com deficiência visual, ofertando o atendimento educacional especializado, no contraturno para alunos matriculados na rede regular de ensino, frequentando a classe comum. O que se espera dessa modalidade é o rompimento com as ações e concepções segregadoras e isolacionistas que engessam professores e alunos em formas de tamanho único, sendo que para isso, novas e outras práxis precisam ser construídas e fortalecidas (Mendes, 2017).

2.1.1 Modelo Social da Deficiência: Contribuições Nesse Percurso

É importante compreender que quando se fala da criança com deficiência visual, se fala de pessoas que por condições sensoriais irão fazer uso de processos de aprendizagens que se cruzam pelo currículo comum, no que concerne a conteúdo, mas que poderão exigir metodologias e recursos didáticos pedagógicos, em momentos específicos da aprendizagem, diferenciados, ou seja, o objetivo de aprendizagem final é o mesmo ao de outras crianças, qual seja, a aprendizagem da leitura e da escrita, mas o que se deve levar em consideração nessa caminhada, assim como, todos os ajustes necessários nesse percurso, vai exigir, conhecimentos mais especializados por parte da escola, ênfase que não se trata de escola especializada em deficiências A ou B, mas que responde pedagogicamente e, de forma exitosa, às necessidades específicas de todos os alunos, dentre estes os que possuem alguma limitação, seja física, sensorial, intelectual, e outras. Portanto, abordar o contexto da escrita e leitura para o ensino da pessoa cega ou de baixa visão, que são as duas dimensões de que trata o termo

“deficiência visual”, exige que se link nessa reflexão, a concepção que o professor alfabetizador e a escola tem sobre as possibilidades e potencialidades dessa pessoa.

Nesse sentido é pertinente fazer uma breve abordagem de dois modelos que de forma hegemônica, mais um do que o outro, vem formando a concepção da sociedade, inclusive dentro da escola.

Assim temos o “Modelo Médico da deficiência”, para este modelo, o conceito de deficiência advém do campo biológico, como consequência de um corpo que apresenta uma lesão, após ser vitimado por uma doença. Desta forma, a deficiência se aglutina à pessoa que apresenta um corpo lesionado, uma incapacidade física, causando-lhe desvantagem na sua participação social, como forma de superar essa condição volta-se o foco no sentido de sanar, sarar esse corpo, jogando-se luz para o problema que visto como orgânico precisa de intervenções para que melhore seu funcionamento (Jannuzzi, 2004).

Em 1976, a Organização Mundial da Saúde (OMS), elaborou como documento complementar intitulado “Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)” onde conceitua: deficiência, incapacidade e desvantagem, nos termos originais: *disability, impairment e handicap* (França, 2013).

Neste contexto, esse modelo médico da deficiência descreve de forma linear, a partir da CIDID a seguinte proposição: Doença ⇒ Deficiência ⇒ Incapacidade ⇒ Desvantagem. Assim, configurou-se atribuir as limitações, impossibilidades de participação e afastamento social a fatores e impedimentos orgânicos. O que, de certa forma, se mantém até os dias de hoje como consenso, cristalizado na concepção de grande parte da sociedade, dos professores e profissionais da educação e da saúde (Amiralian et al., 2000).

Oficialmente a CIDID não está mais em uso, todavia, não apagou ainda a concepção propagada sobre o conceito de deficiência, após passar por muitas críticas, dentre elas, a forma como desconsiderava a importância da acessibilidade social para o desenvolvimento de todos os indivíduos, justificando que a incapacidade e a deficiência geram a não participação e ou interação social. Esse documento foi substituído por

outro, intitulado “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)” que procurou focar nos aspectos biopsicossociais e que teve como objetivo classificar as condições de saúde dos indivíduos (OMS, 2002), buscando incluir outras premissas, como as que vinham sendo defendidas nas discussões do Modelo Social à época (Diniz, 2007; Farias & Buchalla, 2005; França, 2013).

O segundo modelo a ser abordado, trata-se do “Modelo Social da Deficiência” que se inscreve como uma forte crítica ao Modelo médico, trazendo para a discussão as barreiras impostas pelas estruturas sociais e que estas não podem ser desconsideradas quando se busca uma análise conceitual sobre deficiência. Coube ao sociólogo Paul Hunt, na Inglaterra, em 1966, a pioneira discussão política que trouxe para o cerne do discurso as limitações sociais impostas às pessoas com deficiência. Foi criada por Hunt e Michel Olivier, ambos com deficiência física, “*The Union of the Physically Impaired Against Segregation– UPIAS*” que reelaborou dois conceitos o de lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*): o primeiro aborda a lesão ocasionada pela falta total ou parcial de um membro, órgão ou função do corpo; o segundo aborda a restrição ou desvantagem na realização de atividades, e por isso, a exclusão na participação e ou realização de atividades sociais (Sasaki, 2003; UPIAS, 1976).

As ações de luta e posicionamento político diante da sociedade inaugura o que ficou conhecido como Movimento de pessoas com deficiência. As premissas deste Movimento inclinam o olhar para outra direção, materializando nas barreiras sociais as causas impeditivas e limitadoras da interação da pessoa com o mundo a sua volta. Esse Movimento busca nos marcos teóricos do Materialismo Histórico a redefinição de deficiência como opressão e discriminação social. Se desaglutinando a deficiência do ser. Assim, “a deficiência não tem nada a ver com o corpo, mas tudo a ver com a sociedade” (Oliver, 1996, p. 35). Transformando temas que antes eram tratados na esfera clínica, médica em um problema social e político (Diniz, 2007; Silva, 2018).

O Modelo Social da deficiência reivindica direitos de cidadania, onde as pessoas devem assumir o protagonismo de suas vidas, liberdade para participar, opinar e construir sobretudo políticas públicas que lhes dizem respeito. Na esteira desse movimento se levanta mais tarde em muitos países, o lema, “Nada sobre nós, sem nós”.

No Brasil foi sancionada a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão/LBI, que em seu Art. 2º, adota o conceito de pessoa com deficiência, sendo dito às pessoas com impedimento de longo prazo “de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”

Esse conceito está contido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), promulgada no Brasil pelo Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009. Essa Convenção da Organização das Nações Unidas é tida como um divisor de águas, pois dá eco a uma nova compreensão do conceito de deficiência construída pelos diversos movimentos que no decorrer dos anos somaram de forma crítica e impulsionadora o Modelo Social da deficiência. Dentre eles o movimento feminista que trouxe para a discussão o corpo lesionado que precisa de cuidados e de ambiente social acessível, desafiando a cultura da normalidade, dando ênfase a opressão bem maior sentida pela mulher que possui uma deficiência ou que toma conta de uma pessoa que possui deficiência, questionando a necessidade de políticas públicas de cuidados à saúde. Esse movimento reconhece o corpo com impedimentos físicos, intelectuais e ou sensoriais e o apresenta como expressão da diversidade humana, quebrando o silêncio posto pela homogeneidade (Amiralian et al.,2000; Dinis, 2009; França,2020).

Outra contribuição que o Modelo Social da Deficiência trouxe para a educação está na abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem/DUA, realizada pelos pesquisadores desse modelo, como: Eva Kittay, Carol Thomas, Romarie Garland, Tom Shakespeare, entre outros. Essas pesquisas passam então, a defender a necessidade de organizar, nos ambientes de aprendizagem, um currículo acessível a todos os alunos de forma incondicional, combatendo concepções e práticas pedagógicas de adaptação curricular. O DUA tem suas origens no Desenho Universal (DU) criado por, Ronald Mace que introduziu em 1997 o Desenho Universal, na concepção de produtos e ambientes, visando possibilitar às pessoas o uso sem a necessidade de adaptações. (Bock, et al., 2018)

Nesse contexto, o ensino precisa ser pensado para atender a todos os alunos matriculados na classe comum, considerando que o conhecimento precisa estar ao

alcance de todos, para isso faz-se necessário a construção de metodologias e estratégias de ensino que beneficie, inclusive o aluno PAEE que lá esteja estudando. Todavia, adequar o DUA com as estratégias de ensino utilizadas pela Educação Especial, ainda carece de pesquisas que subsidiem amplas discussões, reflexões e mudanças nos ambientes escolares, haja vista, estarem pautadas em orientações que propõem a adaptação, flexibilização e individualização do ensino (Bock et al., 2018; Zerbato & Mendes, 2018).

Com certeza, as questões e contribuições trazidas à discussão, pelo Modelo Social da Deficiência, possibilitaram outras e novas concepções no seio da sociedade, anunciando que a deficiência é social e imposta a todos aqueles que divergem do padrão hegemônico da normalidade. No entanto, o caminho é longo e ainda precisa de muitas mudanças, seja na elaboração e ou na reelaboração do arcabouço jurídico de direitos, assim como de políticas públicas que atenda os anseios e reivindicações apontadas pelos movimentos, seja nas transformações que precisam se materializar eliminando as barreiras impostas por uma sociedade que teima em não reconhecer a diversidade existente na natureza humana.

Assim, deslocar o foco da deficiência para a criança cega ou com baixa visão, a partir do Modelo Social da Deficiência, significa vislumbrar um contexto educacional inclusivo que compreenda as diferenças como inerentes ao desenvolvimento humano.

2.2 Contribuições da Teoria Sócio Histórica de Vygotsky

Vygotsky (1997) aborda o desenvolvimento humano como sendo histórico e cultural, sendo as relações sociais, a interação mediada pelo outro e com o outro que propiciam o crescimento físico e mental. No mesmo sentido Vygotsky (2007) aborda que pela mediação e da interação com outros ocorrerá o desenvolvimento das funções psicológicas, que ele apresenta em dois conjuntos: elementares e superiores (sócio-culturais). Consideram-se funções psicológicas elementares o reflexo, a percepção e a memória imediata, pois têm origem no funcionamento biológico, nascem e se desenvolvem à medida que o organismo também se desenvolve, sendo acionadas pela influência de estímulos externos, sem o uso de mediadores, e desta maneira acontecem de forma não consciente. Já as funções psicológicas superiores são características tipicamente humanas, conscientes e se desenvolvem acionadas pela atividade mediada

por signos, instrumentos ou por outra pessoa, através da interação social, quando há uma intencionalidade na ação, que passa a ser dirigida e voluntária.

Essa informação é extremamente preciosa para o professor superar sua concepção de que aluno/a com deficiência visual não aprende. Se as funções psicológicas superiores são construídas socialmente, pela mediação e interação, a escola pode ser o lugar dessa construção (Vygotsky, 1987). Com isso, o professor passa a entender o desenvolvimento do aluno, alicerçado em uma visão prospectiva, impulsionado pelas relações sociais, passando a ser um dos protagonistas nessa história, desde que seja consciente da importância do seu papel de mediador na construção dessas funções e na relevância dessa construção para a vida e o desenvolvimento da criança com deficiência visual.

Nesse sentido o autor atribui elevada importância ao processo de mediação social para a constituição dos processos psicológicos superiores. O que não vem ocorrendo no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual, pois a falta de interação e mediação nesse processo tem sido um fator preponderante para a sua não aprendizagem.

Essa forma de pensar o desenvolvimento humano a partir da mediação social proposto por Vygotsky (2008) será central nesse estudo, para demonstrar que a partir da teoria sócio-histórica será possível produzir conhecimentos para a compreensão de muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula, no processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, pois hoje uma das maiores dificuldades, apontadas pelas professoras, quando se trata de mediar o ensino junto a essa criança, está justamente na ausência de conhecimentos sobre a deficiência visual, suas implicações e características. Esse desconhecimento impulsiona e cristaliza nos professores e professoras alfabetizadoras a concepção da incapacidade devido a deficiência. Assim, o mesmo autor atribui ao conceito de mediação, como forma de colaborar na mudança dessa concepção e ainda servir para que sejam revistas as práticas pedagógicas adotadas na sala de aula, construindo o olhar inclusivo.

Se o professor que está em pleno exercício da profissão alega desconhecimento sobre a criança com deficiência visual e as pesquisas (Ferroni et al., 2012; Kassab, 2014; Silva, 2018) falam da importância da educação/aprendizagem para o desenvolvimento

dessa criança e ainda que as diferenças percebidas nesse desenvolvimento são frutos da educação e do meio a ela propiciados, faz-se importante considerar os fatores que estão causando essa dicotomia. Há de se considerar que a visão permite mais rapidamente a percepção das coisas e do mundo a sua volta. No entanto há de se convir que existem diferenças significativas no desenvolvimento bio-psico-social, em função da educação e do contexto sócio-histórico e cultural ao qual essas crianças estão submetidas, a interação existente entre o ambiente natural e social será o provocador do desenvolvimento psicointelectual destas crianças (Kotiusk, 2009).

Dentre os fatores que estão na causa do problema, citamos a formação docente e, neste trabalho restrinjo meu olhar à possibilidade de uma formação contínua que possibilite as professoras, desvendar, a importância do seu papel, como sujeito mediador que interage junto a criança com deficiência visual, ajudando-a na construção do seu conhecimento; que essa formação contínua também lhe propicie refletir a sua própria condição dentro do contexto sócio-histórico, o seu lugar e a sua participação no processo de ensino e aprendizagem, para que nele possa intervir. Com isso a necessidade de organizar cursos de formação continuada que realmente atenda e preencha a lacuna deixada por formações que não atenderam a real necessidade sentida pelas professoras no chão da escola (Saviani, 2014)

Considera-se, assim, que a deficiência visual não pode ser vista como um fator determinante no desenvolvimento humano, sendo possível afirmar que as crianças que possuem essa deficiência, desenvolvem suas funções psicológicas superiores, na interação com o meio e com os outros (Vygotsky, 1987).

Nesse sentido a escola ocupa lugar privilegiado, visto que pode propiciar e propor desafios cognitivos que impulsionarão o organismo a superá-los ao deparar com suas próprias limitações tenderá a percorrer e criar outros caminhos, envolvendo diferentes conexões neuronais, possibilitando o surgimento de novas sinapses, de novas comunicações orgânicas, obrigando o cérebro a modificações cognitivas conforme o aluno vai vivenciando novas experiências. A essa propriedade reativa e de readaptação do organismo, a neurociência denomina de plasticidade cerebral (Muszkat, 2005) e para Vygotsky (1987) os processos compensatórios.

Neste sentido, diz-se que o desenvolvimento da criança com deficiência visual, poderá ser propiciado, quando dentre os fatores necessários está o professor que compreende as diferentes formas de aprendizagem dos seus alunos, consciente da importância da mediação pedagógica e semiótica para o processo de aprendizagem da escrita e leitura (Vygotsky, 2008).

Assim, é importante que o professor tenha consciência de que através desse processo, crianças com deficiência visual serão capazes de realizar atividades que as demais realizam, considerando um pouco mais de tempo devido ao seu campo e acuidade visual. Porém, como forma de evitar o aparecimento de deficiências secundárias causadas pela falta de interação da criança no seu contexto familiar e social, faz-se necessário que sejam estimuladas desde a mais tenra idade frequentando os serviços de estimulação essencial, onde a equipe multiprofissional poderá ajudar na superação de dificuldades como as provenientes na área motora e na área da linguagem, que poderão trazer implicações para o aluno na sala de aula, ao seu processo de aprendizagem da escrita e da leitura (Bruno, 2013).

Mediante o exposto, é necessário que o professor consiga em sua atividade docente, perceber as dificuldades do seu aluno, sem naturalizá-las, buscando formas e diferentes estratégias, para despertar o interesse da criança que é visto como a força motriz da atenção.

O interesse da criança por determinada ação ou objeto pode ser o ponto de partida, para que o professor conduza o aluno a se interessar por novas ações. O enriquecimento do ambiente da sala de aula e o estabelecimento de interações podem contribuir para manifestar o interesse do aluno em novas experiências (Wallon, 2007; Pletchs, 2009).

Segundo Vygotsky (1997) as interações estabelecidas no ambiente da sala de aula, são permeadas por reações emocionais e afetivas, e que o outro é um elemento constante nessa relação, porque o conhecimento se anuncia pela presença de um mediador. Desta forma, a relação afetiva estabelecida na interação social entre a professora da turma e as crianças com deficiência visual, colaborará e influenciará o desenvolvimento e a aprendizagem, ajudando a criança com deficiência na superação de suas dificuldades e na formação de hábitos sociais e conceitos cognitivos.

A interação mediada no contexto da sala de aula, na figura do professor e dos colegas de classe, acompanhada dos recursos pedagógicos, pode adquirir significado, que primeiramente aparece no nível social (interpsicológico) e que depois de internalizado é reconstruído internamente, tornando-se individuais (intrapicológico). Esses processos acontecem em movimentos simultâneos que ocorrem mediante a interação do sujeito com o meio e vice-versa (Vygotsky, 1997). Esse é o mesmo processo de construção da aprendizagem da criança com deficiência visual, no entanto, o que vem dificultando o seu estabelecimento é a falta de mediação e de interação escolar. Sem a efetivação de práticas escolares inclusivas, a internalização das experiências construtivas vivenciadas pela criança não ocorrerá.

Nesse contexto de falta de interação, a deficiência tende a ser atribuída à criança que é responsabilizada pela não internalização dos conteúdos escolares e pela sua não aprendizagem, o que vai fazer com que suas dificuldades sejam acentuadas, construindo-se assim um círculo vicioso e dialético na qual a não interação implica deficiência e esta se acentua pela não interação. Desse modo, minimizar as implicações da deficiência visual na criança em seu processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à qualidade de interação que o ambiente social e escolar estabelece com ela. É nesse sentido que Vygotsky (1997) distingue entre a deficiência primária sendo de origem biológica, e a secundária como aquela que se origina das/nas relações sociais.

Portanto, a deficiência sempre causa modificações no ambiente e, dependendo de como é estigmatizada, pode ser geradora de possibilidades ou de limitações. Assim, a escola pode colaborar com a educação da criança com deficiência visual ao propiciar diferentes estratégias e metodologias de ensino potencializando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1997). Assim a sala de aula regular se torna um ambiente propício às interações, quando a criança com deficiência visual recebe mediação social e instrumental, necessária para realizar as tarefas que não conseguiria realizar sozinha, interagindo com o grupo de forma ativa e participativa.

Assim a educação é vista por Vygotsky (2007) como uma das alternativas para a superação ou redução das limitações decorrentes da deficiência primária, dizendo que a aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento quando estas acontecem em dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real são as ações que a criança já consegue realizar

sozinha, aquelas já internalizadas pelo processo inter e intrapessoal. E o Nível de Desenvolvimento Potencial, que são as funções que estão em processo de aprendizagem, quando a criança sob a orientação de um adulto ou de outro companheiro mais experiente encontra solução para problemas e desafios escolares. O mesmo autor, a partir desses dois conceitos, criou um terceiro que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como a distância entre os níveis, Real e Potencial.

É na Zona de Desenvolvimento Proximal que as interações sociais e instrumentais serão de extrema importância, pois dependerá delas o desenvolvimento das futuras aprendizagens. Uma boa ação docente se faz de extrema importância, é necessário que o professor no desempenho do seu papel tenha condições de propiciar ao aluno mediações e interações ricas e significativas no cotidiano da sala de aula (Ballaben, 2001; Hoefelman, 2003). Todavia, essa intervenção pedagógica consciente só será possível, se for também disponibilizado ao professor conhecimentos sobre seu aluno.

Para Mantoan (2003), o ambiente escolar que propicia a inclusão do aluno/a com deficiência e sem deficiência precisa ensinar conceitos concretos, mas também abstratos, trazendo uma maior complexidade na construção do saber para intervir na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, além de considerar no aluno o herdeiro de toda uma evolução filogenética, sociogenética e cultural, priorizando no olhar o enfoque social.

Para Carneiro (2009) a Zona de Desenvolvimento Proximal é como uma “teia coletiva”, um campo de possibilidades com vários pontos de apoio, os quais se configuram nas interações afetivas exercidas entre pessoas com diferentes histórias. Percebe-se a necessidade de que se disponibilizem signos mediadores, no contexto da sala de aula, equipamentos e recursos pedagógicos, necessários à atribuição de significados a conceitos estudados.

Assim, para Vygotsky (2007) é necessário investir no ambiente escolar, transformando o espaço, em ambiente agradável e propício ao desenvolvimento de relações afetivas e intelectuais, despertando o interesse e o desejo de nele participar. Vygotsky (1997) em sua teoria também aborda a existência de dois processos de formação de conceitos: os espontâneos aprendidos na comunidade e na família; e os

científicos, construídos na escola de forma sistemática, daí a importância de se investir nesse espaço para que o mesmo se torne convidativo e propiciador de interações. Segundo o autor é na escola regular, através da mediação do professor, que a criança tem acesso aos conhecimentos científicos e culturais acumulados nos diferentes períodos históricos.

Vygotsky (1997) entende que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos interrelacionados. Daí a importância da mediação docente para que a criança com deficiência visual tenha acesso aos conteúdos escolares. Considerando os conceitos da Teoria Sócio-Histórica expostos até aqui, foi dada ênfase a sua aplicação no processo de aprendizagem da criança com deficiência visual, para que se possa compreender a importância da interação social estabelecida entre professor e aluno, e entre estes e seus pares, na formação de conceitos científicos, condição necessária, para a formação das funções psicológicas superiores do aluno. Isto porque há uma relação direta da forma como o professor enxerga o processo de aprendizagem da escrita e leitura pela criança com deficiência visual e da importância do seu papel nesse processo, seja nas escolhas de estratégias, conteúdos e organização do ambiente, na percepção de situações de interesse ou desestímulo por parte do aluno, para que ocorra realmente a intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal, área onde ocorre a construção do conhecimento (Ballaben, 2001; Correa & Stauffer, 2008; Daniels, 2003; Pletchs, 2009; Vygotsky, 2007).

Faz-se importante mencionar que Vygotsky (1997) não nega a existência da deficiência, mas adverte para que esta não seja vista como uma desigualdade, já que a pessoa é o que é, na sua singularidade de ser humano, assim, comparar cada pessoa por meio de uma norma significa desconsiderar esta singularidade. A educação não deveria se concentrar, pois, na deficiência primária, mas nas possibilidades de qualquer pessoa independente de deficiência ter acesso ao conhecimento, as mediações adequadas possibilitando a sua inclusão na esfera social, onde seu desenvolvimento e sua formação são processos que se constroem socialmente e historicamente conforme um percurso próprio.

De acordo com Vygotsky (2007) a prática pedagógica precisa avançar no ensino da criança com deficiência para além daquilo que já está no real dela, ou seja, é necessário que se invista no potencial, naquilo que está em processo de

desenvolvimento. A partir destas concepções Vygotskyanas, a escola torna-se um novo lugar, como espaço que privilegia o contato social entre seus membros e torna-os mediadores da cultura. O aluno com deficiência visual não mais será visto como alguém que não aprende que não internaliza o conhecimento (Silva, 2018).

Para Vygotsky (1989) no espaço escolar todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem da criança com deficiência, porque não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Aprender é estar com outro, que é mediador da cultura, e qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos. O professor constitui-se, portanto, como figura fundamental quando munido de conhecimento pois de forma consciente e competente seleciona os métodos, estratégias, recursos pedagógicos; o colega de classe um importante mediador; o planejamento e as atividades que de forma significativa propiciem o desenvolvimento, tornam-se tarefa essencial e a escola o lugar de (re)construção e vivências humanas (Mantoan, 2004).

Desta forma a escola se subscreve como um desses espaços por ser rico em encontros, todavia, precisa entre outras mudanças, lançar mão de uma pedagogia inclusivista, que reconhece a singularidade de cada aluno e onde este possa se perceber como sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, só assim é possível falar em inclusão (Der veer, Valsiner, 2006; Wertsch, 1988).

Consolidar a educação inclusiva, como projeto de inclusão educacional dos alunos com deficiência visual é um desafio, que ganha força nos resultados de pesquisas que vem ocorrendo a respeito desse tema, deixa de ser um apelo a subjetividade humana, aos valores éticos, morais e filosóficos, e se apoia em dados científicos, nos dados divulgados pelas ciências, dentre elas a neurociência, que anuncia que todo processo de aprendizagem implica mudanças, (re)organizações neurofisiológicas, que afetam diretamente o cérebro e lhes possibilitam mudar sua conectividade com respostas/reações aos vários estímulos ambientais (Fidler & Nadel, 2007; Goswami, 2004).

Então, pelos pressupostos analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, podemos entender, quão é necessária e valorosa a mediação docente significativa, que de forma consciente intervêm nas interações e no ensino, possibilitando a criança com

deficiência visual a apropriação do conhecimento e a aprendizagem da escrita e leitura no seu processo de alfabetização e letramento. Inscrever o professor como protagonista na educação da criança com deficiência visual implica lhe dar possibilidades de construir aprendizagens sobre como essa criança aprende, como essa criança enxerga, quais as características e implicações dessa forma de enxergar para o seu desenvolvimento e principalmente quais as potencialidades e habilidades que essa criança apresenta para seguir na sua escolarização. Além de propiciar a esse professor reflexões acerca de suas concepções e aportes teóricos, pois esses elementos carregam parte da responsabilidade pela forma como desenvolve sua prática docente.

2.3 A Criança com Deficiência Visual no Contexto Escolar

No paradigma da inclusão escolar há uma luta, seja da família, das pessoas e ou de movimentos sociais para que haja o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nos ambientes escolares. E há um apelo para que professores construam um novo olhar sobre a presença dessas crianças na classe comum, sobre suas capacidades e potencialidades diante do desafio da aprendizagem da leitura e da escrita, e que esse novo olhar possa se sustentar em detrimento daquele embasado nas limitações e imposições orgânicas (Vygotsky, 2007). No entanto, não se deve desconsiderar que para o sistema escolar proporcionar apoios específicos a estes alunos, outros aspectos precisam ser questionados, dentre eles, as políticas de inclusão escolar e as possibilidades diferenciadas de organização da escola, do AEE, tendo como linha de alcance o ensino colaborativo; a formação inicial e continuada de educadores que lhes possibilitem perceber seu papel como mediador, que interage junto à criança com deficiência visual, ajudando-a na construção do seu conhecimento e ainda, que lhes permita refletir a sua própria condição, seu lugar e sua participação dentro do contexto sócio-histórico e no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças (Carneiro, 2006; Oliveira, 2014).

Apesar de todo o constructo teórico apresentado por pesquisadores já apontados neste trabalho, que num movimento cíclico de luta com ganhos e retrocessos, vem impulsionando a elaboração de um constructo legal e aumentando significativamente o número de matrículas na sala de aula comum, visto como uma mudança positiva, ainda que não esteja dando a garantia da aprendizagem aos alunos público alvo da educação

especial e nem atuado de forma eficiente para uma real mudança dentro das escolas, temos hoje professores atuando na alfabetização com dúvidas não só no como ensinar, mas o que ensinar, principalmente pela falta de recursos e instrumentos de ensino. O que significa que os resultados de pesquisas não estão fazendo parte das discussões nos cursos de formação docente, assim, formados dentro do paradigma da homogeneidade lança um olhar para a sua classe e de forma automática e, não sem sofrimento, categorizam seus alunos em dois grupos, os que seguem os princípios da normalidade e os que se desviam da norma, dentro desse segundo grupo estão as crianças com deficiência visual.

O Decreto 5296/2004 deixa claro o conceito de deficiência visual, que se subdivide em: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica e baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica (Brasil, 2004b).

Sendo assim, pessoas que conseguem, a partir de recursos ópticos comuns, uma visão de campo periférico e de acuidade visual superior aos índices apontados acima, não são consideradas pessoas com deficiência visual. Como também não são consideradas com deficiência visual pessoas que possuem erros de refração como: miopia, astigmatismo, presbiopia e hipermetropia (Gaspareto, 2009).

Quando um professor se depara com uma criança com deficiência visual em sua sala de aula, muitas dúvidas lhe ocorrem: de que forma ensinar? Que recursos usar? Que apoio terá para desenvolver o trabalho? Para ele, tudo parece uma difícil missão. São lacunas que foram deixadas pela formação tanto inicial quanto continuada; e que acabam persistindo na escola, pela forma como esta se organiza para receber os alunos público alvo da Educação Especial. O que pesquisas têm mostrado é que os serviços oferecidos pelo AEE continuam em formato paralelo e desarticulado da vivência da classe comum, mantendo professores isolados junto às suas dificuldades (Garcia, 2013; Oliveira, 2014; Rodrigues, 2011; Silva, 2020)

A deficiência visual ocorre por questões genéticas, hereditárias ou adquiridas em algum momento da vida, e trará ao sujeito diferentes consequências no seu desempenho visual. Quando a ocorrência se dá na primeira infância, existe a necessidade de se oferecer a estes o atendimento na Estimulação Essencial, que é um serviço destinado a

crianças de 0 a 3 anos de idade, realizado por profissionais da área médica e pedagógica, que lhe possibilite evitar implicações para o seu desenvolvimento biopsicosocial (Brasil, 2007c).

A criança com deficiência visual cega ou com baixa visão seguirá seu desenvolvimento tanto melhor quanto for sua vivência junto a estímulos que lhe possibilite compreender e apreender o mundo a sua volta. Vygotsky (2007) aborda que pela mediação e na interação com o outro a criança constrói sua ontogênese e desenvolve suas funções psicológicas superiores, como a atenção, concentração, memória e pensamento. Esse autor considera que funções psicológicas superiores são características tipicamente humanas e conscientes, que se desenvolvem quando acionadas pela atividade mediada por signos, instrumentos ou por pessoas, dentre elas, o professor, o colega de classe, através da interação sócio-cultural. Ocorrendo, então, um processo dialético entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento do sujeito.

Nesse aspecto, se observa crianças com deficiência visual que irão adentrar a escola apresentando especificidades e necessidades diferentes, ainda que tenham sido acometidas da mesma patologia e apresentem uma mesma condição visual. Segundo Laplane & Batista (2008), decidir quais recursos ou quais estratégias será usado no apoio pedagógico do aluno, dependerá do tipo e grau de visão do aluno, mas também de uma avaliação criteriosa do seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto uns precisarão de fonte ampliada, outros precisarão de mais iluminação e outros do sistema de escrita e leitura Braille.

Assim, se perceberá crianças com deficiência visual apresentando mais autonomia na realização das tarefas escolares, na interação com o outro, na área da linguagem, com bom desenvolvimento motor e outras não darão as mesmas respostas quando confrontadas com situações parecidas, isso se justifica e se compreende quando se analisa a situação a partir da filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese, que são os quatro planos de desenvolvimento abordados por Vygotsky (2007).

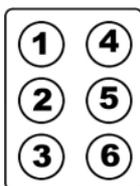
Essa informação é extremamente preciosa e precisa estar no conteúdo dos cursos de formação docente, pois o conhecimento muda práticas pedagógicas segregacionistas e concepções, angústias e dúvidas dos professores, sobre a aprendizagem da criança com deficiência visual, pois se as funções psicológicas superiores são construídas

socialmente, pela mediação e interação, a escola regular pode e deve ser o lugar dessa construção, com ambiente colaborativo, onde os profissionais dialogam estratégias de melhoria no planejamento das aulas, no uso de métodos e instrumentos de aprendizagem, na eliminação de barreiras que impeçam a apropriação do conhecimento. Com isso, o professor passa a mediar o contexto em que se desenvolve a aprendizagem da escrita e da leitura da criança, com visão prospectiva, impulsionado por sua relação consciente do seu protagonismo diante do seu processo de alfabetização e letramento (Mendes, 2019).

2.3.1 Criança cega e o Sistema de Escrita e Leitura Braille

O Sistema de escrita e leitura Braille, conforme mencionado neste trabalho foi criado no Instituto Real para jovens cegos, em Paris, por Louis Braille em 1825 e oficialmente apresentado à França e ao mundo no ano de 1843. Para Batista (2001, p. 3) “O Braille é um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias”. Assim, Louis Braille realiza duas grandes invenções: o sistema de leitura em relevo e também o aparelho de escrita que na época, consistia em uma régua de duas linhas, com as celas Braille, chamada de reglete (Gutierrez, 2014).

Este Sistema permite a leitura tátil, pois consiste em uma combinação de pontos, dispostos em um retângulo com três linhas e duas colunas, formando uma cela ou célula Braille, que cabe na ponta do dedo indicador ou outro que obtenha maior sensibilidade e eficiência para o reconhecimento dos caracteres. Com essa combinação é possível escrever textos literários, e nas áreas da matemática, física, química e em todos os outros contextos existentes/escritos em tinta, como as partituras musicais, por exemplo. Na figura 1 segue o modelo de cela Braille.

Figura 1*Cela Braille*

Nota. Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com a combinação desses pontos, é possível escrever todas as letras do alfabeto, vogais acentuadas e pontuações. Conforme a figura a seguir:

Figura 2*Alfabeto Braille*

⠁	⠃	⠉	⠇	⠑	⠋	⠍	⠊	⠎	⠚
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠅	⠇	⠍	⠎	⠑	⠋	⠍	⠊	⠎	⠚
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠏	⠋	⠍	⠎	⠑	⠋	⠍	⠊	⠎	⠚
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
⠗	⠋	⠍	⠎	⠑	⠋	⠍	⠊	⠎	⠚
â	ê		ô	@	à		û	õ	w
⠏	⠋	⠍	⠎	⠑	⠋	⠍	⠊	⠎	⠚
,	;	:	/	?	!	=	"	*	'
⠏	⠋	⠍	⠎	⠑	⠋	⠍	⠊	⠎	⠚
í	ã	ó	Sinal de número	.	-	Sinal de letra maiúscula	.		

Nota. Fonte: elaborado pela autora (2019).

O Ministério da Educação/MEC tem publicações que através da Comissão Brasileira de Braille, tem atualizado as grafias e normas técnicas para uso e impressão de livros e textos de apoio à escolarização da pessoa com deficiência visual. Neste contexto, ressalta-se que esse Sistema se destina às pessoas cegas e ou àquelas que possuem baixa visão e não conseguem fazer uso de textos em tinta, ainda que ampliados.

2.3.1.1 Instrumentos utilizados na escrita Braille.

A máquina Perkins é uma máquina de escrever em Braille, sua fabricação começou em 1951, nos EUA e, até hoje é utilizada no mundo todo. A máquina Perkins, na figura 3, é uma maneira de possibilitar a pessoa cega a escrever informações sem a ajuda do computador. Todavia, poucos têm acesso, devido ao alto custo (Cerqueira, 2006).

Figura 3

Máquina Perkins



Nota. CAP Amapá.

Outro instrumento de grande importância é o computador e a impressora Braille, apresentados na figura 4, com várias marcas disponibilizadas no mercado, traz mais agilidade e autonomia na escrita, assim como, no compartilhamento dos textos em Braille. Todavia, o alto custo inviabiliza o uso individual, pela grande maioria das pessoas cegas, ficando restrito aos trabalhos de impressão desenvolvidos por Instituições. No Brasil, a implantação dos CAPs, no início dos anos 2000, contemplou um Núcleo de Produção Braille com a existência de pelo menos uma dessas impressoras (Brasil, 2001b). A partir de 2009, com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a tipo 2, também contemplava uma impressora Braille de pequeno porte. São projetos que carecem de implementação e manutenção (Brasil, 2009).

Figura 4

Impressora Braille



Nota. Disponível em: spleb.org.br.

A escrita em Braille também pode ser feita manualmente, utilizando um conjunto de uma prancha com reglete e punção, conforme a figura 5. O papel normalmente utilizado é o papel 40kg, A4 ou mesmo qualquer outro de gramatura em torno 120g/m². Existem diversos tipos de reglete: de bolso, de mesa e de página inteira, confeccionadas em madeira ou plástico. A reglete ainda é muito usada nos dias de hoje, principalmente por ter um valor de venda, comparado aos outros instrumentos citados, mais acessível para aquisição individual (Silva, 2017).

Figura 5

Kit reglete e punção



Nota. CAP/AP.

Assim, após a criação do Sistema Braille, são muitas as contribuições tecnológicas para o melhoramento da escrita tátil, se acrescenta às já mencionadas, a reglete positiva e o formato de impressão em braille chamado de Braille.BR, idealizado por Wanda Gomes, onde os pontos do braille são impressos em *offset*, oferecendo maior qualidade ao texto e maior facilidade para uma leitura visual, ou seja, permite a leitura em frente e verso, sem furar o papel (Gutierrez, 2014; Silva, 2017; Stockmann, 2019).

Diante das especificidades dos instrumentos para a escrita Braille, seja pelo acesso, seja pela forma como se diferencia de outros instrumentos de escrita, faz-se importante mencionar que esse Sistema difere totalmente do Sistema de escrita alfabético em tinta, pois segue outra lógica e se estrutura em premissas que não prezam pela forma com que as letras são traçadas e sim pela forma como os pontos se combinam para formar as letras.

Desta forma se percebe a necessidade e a importância de a criança cega aprender e fazer uso do Sistema Braille que lhe possibilite a leitura e a escrita. Assim também, como a necessidade e a importância do professor alfabetizador conhecer e saber metodologias que lhe permita ensinar esse Sistema.

2.3.1.2 Metodologias de ensino do sistema Braille

Desde a década de 90, do século XX, vem ocorrendo no Brasil, a implementação de políticas públicas voltadas para a inserção da criança, público-alvo da educação especial, na classe comum da escola regular. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Percebe-se algumas iniciativas que envolvem além da matrícula na classe comum, a disponibilização de: cursos de formação docente, material tecnológico de apoio à escolarização - escolas que receberam a sala de recurso multifuncional/SRM, tipo 1 e tipo 2 -, produção de livros em Braille pelos CAPs, assim como, ofertas de cursos específicos na área da deficiência visual (Braille; sorobã; orientação e mobilidade e etc.), destinados a comunidade escolar e comunidade interessada (Bruno, 1997; Silva, 2018). No entanto, segundo Bruno (2013), em seus estudos, observa que ainda são muitos os desafios que a escola precisa vencer para oferecer às crianças com deficiência visual, qualidade no seu atendimento educacional especializado.

Dentre esses desafios, sem sombra de dúvidas, está a formação da professora/professor responsável pela alfabetização da criança cega, dentro da classe comum. Alfabetização da criança cega, exige além de formação mais específica docente, uma escola inclusiva, com estrutura que permita o ambiente organizado, desde a existência do corrimão e pistas sensoriais, para que o aluno tenha autonomia de locomoção no interior da escola, até a existência dos recursos pedagógicos e tecnológicos específicos para uso na sala de aula, como forma de internalizar conceitos científicos, necessários para a compreensão e produção da escrita e da leitura (Silva, 2018).

O cenário social e escolar, deste século, mostra uma dualidade que ora se contrapõe e ora se coaduna, no sentido de inferir sobre qual o sistema de escrita deve ser utilizado pela criança cega ou mesmo sobre qual sistema de escrita se deve alfabetizar uma criança cega.

Silva (2018) em sua pesquisa aborda duas formas de conceber o ensino, a alfabetização e o letramento da criança cega. A primeira delas diz respeito a concepção de que o Sistema de escrita e leitura Braille é tido como a única forma de a criança cega ter acesso a cultura escrita, ou seja, para estes é necessário que o professor nesse processo, primeiramente trabalhe atividades de discriminação (auditiva, visual e tátil), estabeleça relações, categorizações, seriações etc., com o objetivo de alcançar a prontidão que será exigida como pré-requisito para iniciar a alfabetização. A segunda concepção, dentro da qual Silva (2018) se coloca, aborda que é possível acontecer a alfabetização e o letramento a partir de outras ferramentas e tecnologias usando, por exemplo, a escrita com feedback sonoro e não necessariamente, através do Sistema Braille.

A mesma autora levanta uma profícua discussão quando questiona concepções e problematiza o lugar do Braille na alfabetização das crianças cegas, quais as metodologias consideradas essenciais para o ensino do Braille, a leitura, a escrita e quais as concepções de alfabetização e letramento.

Diante disso e corroborando com a discussão, Almeida (2002), traça um paralelo mostrando a trilha percorrida pela criança vidente e pela criança cega na apropriação da escrita e da leitura, quando diz que a criança que possui visão se apropria dos bens

culturais de forma natural, já que os objetos de escrita estão ao seu redor, ao alcance de sua mão, fazendo parte no seu cotidiano. Os rabiscos, os desenhos, a forma lúdica de imitar os escritores e leitores com quem convivem e por fim, a entrada na escola para consolidar o processo. Enquanto a criança cega “não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar” (p. 4). Desta forma, deixa claro a necessidade de participação dessa criança em programas de estimulação essencial nas áreas psicomotoras e cognitivas, para que possa superar as barreiras e atrasos no processo de construção da escrita, oferecendo-lhes reais oportunidades de aprendizagem e de vivências nas práticas e eventos do mundo letrado.

Para a autora, ferramentas de pré-escrita e pré-leitura, como a máquina de escrever em Braille, punção, reglete, livros em Braille, materiais concretos, miniaturas e outros devem estar disponíveis para uso e conhecimento da criança, o quanto antes e, cabe ao professor alfabetizador, possibilitar acessibilidade a diferentes materiais e recursos pedagógicos, com diferentes texturas e formatos, que os ajude na construção de habilidades e competências motoras e cognitivas.

Bruno (2013) ao buscar por novas metodologias de ensino do Sistema de escrita e leitura Braille, encontra predominância no uso de metodologias tradicionais, que encontram respaldo nos livros e cartilhas usadas por alfabetizadores. Por esse método a criança precisa apresentar como pré-requisito para adentrar no mundo da escrita e da leitura um bom desempenho nas áreas sensório-perceptiva e conceitual. Ou seja, há uma divisão em etapas deixando muitas vezes o processo moroso, sem encanto e sem estímulos para a descoberta das letras. Assim, a autora questiona o método e a forma de ensinar a leitura e a escrita dentro desse Sistema, e ainda, a necessidade de se investigar novos caminhos.

Nesse sentido, o relato de Moraes (2014) que apresenta memórias do seu período de escolarização (Estimulação Precoce, Pré-escola e Fundamental I e II), no IBC, hoje, professora na mesma instituição, revela seu primeiro contato com o sistema de escrita Braille, quando diz que desde cedo, ainda na pré-escola, ouviu que teria um alfabeto que se diferenciava do daqueles que possuem visão, e que este alfabeto se chamava: alfabeto Braille. No seu relato a autora, também narra sua curiosidade quanto à forma como esse alfabeto era escrito. Demonstrando que, o método questionado por

Bruno (2013) tem raízes profundas, onde as atividades tinham como objetivo primeiro levar a criança a ter prontidão, sequenciando o processo da alfabetização.

Quanto à metodologia e atividades usadas hoje nas salas de AEE, como, fazer bolinha de papel, colagem, discriminação, separação e colagem de grãos entre outras são atividades consideradas de extrema importância, desde que estejam relacionadas ao contexto da criança e estejam claramente imbricadas e inseridas no processo de alfabetização e letramento.

Desta forma, é necessário conhecer que o processo de alfabetização e letramento da criança cega, segue os mesmos princípios básicos daqueles utilizados junto a criança vidente, pois usando seu sistema perceptivo, a criança cega irá nomear, discriminar e reconhecer os sons e sinais do código Braille, ou seja, os grafemas e fonemas. Todavia, é necessário que a mesma esteja exposta a situações e eventos de letramento, à simbologia Braille contida nos livros, rótulos, etiquetas com a nomeação dos objetos nos ambientes em que convive. Precisa acontecer um rompimento das fronteiras que separam a pré-alfabetização da alfabetização, atribuindo a devida importância ao papel do professor mediador, que com planejamento e atividades intencionais, como, conceituar, categorizar e seriar objetos, irá possibilitar à criança internalizar as inúmeras descobertas do mundo e das coisas a sua volta, saindo de sua zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 2007). Segundo Almeida (2014), a pessoa cega precisa passar por diferentes situações e vivências de aprendizagem como forma de possibilitar e desenvolver sua capacidade de abstração.

Não dá para desconsiderar certo grau de complexidade, quando se trata do alfabeto Braille, criação de Louis Braille, em 1829, e nem discutir que este propiciou à pessoa cega, um sistema de escrita e leitura tátil eficiente, autônomo e atual, pois até hoje não foi substituído e nem modificado, salvo algumas atualizações, mas que precisa encontrar formas de ensino mais simples. Não se trata de modificar o sistema de escrita e leitura, mas sim, o que está fora do sistema, a exemplo técnico, cita-se as ferramentas e tecnologias de escrita, como a reglete negativa, que insere mais dificuldades ao ensino e ao aprendizado do alfabeto. E no campo pedagógico formas que primam pelo conhecimento em detrimento da memorização. O ensino da codificação e da descodificação dos símbolos Braille, devem estar atrelados aos sentidos e significados

que demandam o contexto social para a funcionalidade da escrita (Almeida, 2014; Bruno, 2010; Silva, 2017).

Assim, o sistema de escrita e leitura Braille, está organizado de forma sistemática em 7 linhas ou séries, da primeira à quinta linha, cada uma apresenta dez letras. Dessa forma, a primeira, apresenta as letras de (a) a (j); a segunda, de (k) a (t); a terceira, da letra (u) a (ú); a quarta, da letra (â) a (w); a quinta série é formada por sinais inferiores, escritos na parte baixa da cela, e formam os sinais de pontuação como a vírgula; ponto e vírgula; dois pontos e outros; a sexta linha, possui apenas seis sinais e formam entre outros o (í), o fecha parêntese () , o hífen, o sinal de número - sinal exclusivo do Braille, usado para diferenciar letras de numerais. A sétima linha possui sete sinais e usa pontos da coluna da direita da cela (4,5,6) e forma sinais acessórios para (aspas angulares), barra vertical, sinais usados com números (cifrão), e sinais exclusivos do Braille, como, sinal de maiúscula, e outros. A primeira linha serve de base para a escrita da 2ª, 3ª, 4ª e 5ª linha, conforme o quadro abaixo (Cerqueira, 2006).

Figura 6*Alfabeto Braille apresentado por linhas*

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	ù	ã	ñ/ï	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	ˆ	˙	˚	Sinal Divisor	?	!	=	* **	˚	o (grau)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Abj.	Ponto Final ou Apóstrofo	˘ (tilde)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	l Barra Vertical	(5)	Sinal de Múltiplos	5	(6)			

Nota. Fonte:Brasil (2002).

Desta forma, a abordagem sobre as pesquisas envolvendo a alfabetização e o letramento da criança cega, suscita reflexões a serem realizadas, na elaboração de políticas públicas, formação docente e no fazer pedagógico da escola. Um novo fazer nesse processo se mostra imperativo. A forma de apresentar e iniciar a criança cega no mundo da escrita - primeiro as linhas, depois as letras -, o instrumento de escrita que se utiliza com a criança, podem também estar na causa do que Batista, Lopes, Ulmaira (2016) chamam de "desbrailização". Assim, que outros estudos sejam incentivados com a finalidade de obter conhecimentos sobre a forma como crianças cegas estão sendo inseridas no mundo da escrita, tanto no ambiente escolar da classe comum e ou do AEE, quanto no contexto social.

2.3.2 A criança com baixa visão: particularidades na sua percepção visual

A partir do momento que é a minha mão que está pintando o quadro e não a sua, a diferença e a subjetividade já está imposta. Não existe objetividade na criação das ditas representações. Além disso, a representação no fundo não pode ser fiel, porque foram meus olhos que viram a paisagem a ser pintada e não os seus. Como saberemos qual dos dois olhos é o que enxerga a verdadeira paisagem?

(Wertheim, 2001, p. 57)

A criança diagnosticada com baixa visão apresenta uma redução na sua capacidade visual que, no decorrer de sua vida, irá interferir ou limitar o seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. São muitas as causas da baixa visão, podendo ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Pode-se dizer que crianças acometidas da mesma etiologia, poderão apresentar características diferenciadas que compõem um quadro diverso de problemas e dificuldades visuais, afetando a acuidade e ou o campo visual, resultando em comprometimentos em áreas de percepção visual (Carvalho et al., 1992; Gaspareto, 2009; Nobre et al., 1998; Veitzman, 2000).

Neste sentido é importante compreender que a eficiência visual ou a capacidade de enxergar, não depende somente de funções orgânicas, mas também de condições ambientais, ou seja, de habilidades construídas pelas experiências e na interação com o meio, pois é no uso da visão, seja nas atividades cotidianas, seja nas atividades escolares, que esta se desenvolve, melhora e se torna mais eficiente. Segundo Chou (2010), Natalie Barraga, em 1963, apresenta um estudo em que postula o uso da visão e a eficiência visual, como processos aprendidos, ou seja, poderiam ser ensinados e potencializados a partir da aprendizagem e comportamento funcional. Se despreendendo

da ideia de que a baixa visão estava determinada por padrões estáticos e medidas de acuidade.

Assim, os primeiros anos de vida são de extrema importância, pois nessa fase a criança precisa receber e interagir com estímulos ambientais, pois é o período que se caracteriza como determinante no desenvolvimento da visão, já que o organismo está em mudanças e demonstra reação a estímulos quando exposto, portanto, qualquer comprometimento no órgão visual que impeça a formação da imagem pode trazer sérios prejuízos para a aquisição e desenvolvimento das funções perceptivas (Oliveira,2008).

Ao nascer, a criança apresenta uma visão limitada somente a presença de luz e de vultos, de 2 a 3 meses já consegue, com o olhar, seguir objetos (reflexo de fixação), aos 4 meses há um desenvolvimento macular e consegue fixar e pegar objetos próximos, assim o bebê começa sua caminhada de exploração do meio, aprendendo a enxergar, da mesma forma que se aprende por estímulos a falar, andar e outros. No percurso comum do desenvolvimento visual, a criança terá com 5 ou 7 anos de vida, uma visão igual ao do adulto (Graziano, 2005; Varella, 2021).

Segundo Farroni & Menon (2008) a exposição do bebê desde o nascimento, a experiências sensoriais que ocorrem no contexto social e familiar são de extrema importância para que o cérebro se desenvolva e estabeleça conexões. Assim como o diagnóstico e tratamento de doenças precisam ocorrer de forma mais célere do que normalmente tem ocorrido. Para o autor o desenvolvimento da criança que apresenta baixa visão, diagnosticada ao nascer ou nos primeiros anos de vida, dependerá também da reação da família à sua aceitação, pois quanto mais rápido a família superar os sentimentos e conflitos internos gerados pela notícia, mais rápido poderá buscar ajuda profissional, junto à Programas de Estimulação Essencial⁶, que devem ser ofertados em creches ou outras instituições, seja da área da saúde, seja da área da educação. É necessário que as relações e as experiências de aprendizagem, que a princípio acontecem de forma limitada no ciclo familiar, sejam expandidas para outros ambientes e seguimentos da sociedade como a escola.

⁶Atendimento que visa o desenvolvimento biopsicossocial da criança que apresenta alguma deficiência de 0 a 3 anos de idade.

O desenvolvimento do potencial visual em crianças com baixa visão raramente ocorre de maneira espontânea e automática. Faz-se necessária a realização de orientações e atividades que auxiliem e estimulem o processo de discriminação entre formas, contornos, figuras e símbolos. A busca contínua com os olhos permite à criança com alteração visual a identificação de detalhes antes despercebidos, levando à aquisição de noções perceptuais reais, das várias formas existentes no universo visual no qual está inserida. A estimulação visual na infância é um processo que promove o desenvolvimento funcional da visão e os aspectos psicomotores, afetivos e sociais da criança (Bruno, 1993). Dessa forma, a criança com baixa visão necessita da estimulação visual desde os primeiros anos de vida. Esta estimulação consiste em desenvolver e utilizar o resíduo visual, pois, quanto maior for o seu uso, mais funcional será o seu resultado, propiciando uma melhor adaptação da capacidade visual à eficácia na visualização (Figueiredo et al., 2011).

Será no ambiente escolar que a criança que apresenta baixa visão, mas que ainda não foi diagnosticada poderá ser identificada, a partir do olhar atento da comunidade escolar. Todavia, o contrário disso, tem causado à essas crianças situações de estigma e exclusão, pois passam a apresentar nesse novo ambiente comportamentos que vão da apatia e desinteresse, “preguiça” à hiperatividade, falta de concentração e não realização das tarefas. Siaulyš (2009), afirma que, a cegueira é notada mais facilmente, já a criança que apresenta baixa visão, esta comumente demora mais para ser percebida, sendo observada geralmente ao iniciar suas atividades escolares. Nesse sentido, se faz importante, a comunidade escolar desenvolver programas de avaliação e identificação de sinais e sintomas que possam alertar a família sobre a condição visual de sua criança. Para isso, precisa haver uma articulação entre os Sistemas de Ensino e de Saúde, enquanto elaboração de políticas públicas de apoio a escola e a família, além de formação aos docentes e ou outros executores.

Para Amiralian (2004), existe ainda falta de clareza e de conhecimentos sobre como a criança com baixa visão enxerga as coisas a sua volta, o que impede a família e a escola perceberem com mais atenção as dificuldades enfrentadas por essa criança, e ainda atribuindo essas dificuldades a incapacidades pessoais e não a uma condição visual.

O sentido da visão estimula o desenvolvimento humano, captando imagens, cores, formas, impulsiona a exploração do mundo a sua volta, pois é um sentido que atua como integralizador sensorial. Por isso, é preciso que a escola seja um ambiente organizado e estruturado para receber as crianças, independentemente de suas condições, em seus processos de desenvolvimento. No caso da criança com baixa visão, o ensino precisa estar direcionado para o alcance dos canais sensoriais que possui e da forma que se apresentam.

A escola precisa considerar como primeiro desafio a compreensão sobre o que significa baixa visão, não somente o percentual da visão que o aluno possui ou a etiologia, mas a qualidade da visão, o “como” esse aluno enxerga e assim poder encaminhar e ressignificar os procedimentos de ensino no atendimento às necessidades desses alunos. Pois, segundo Vygotsky (1989) Todas as crianças têm capacidades, se desenvolvem e aprendem. As mais sérias deficiências podem ser compensadas, mediante um ensino apropriado, com mediação consciente e intencional.

No entanto, Mendes (2017) chama atenção para algumas características de funcionamento do sistema escolar e alega que este precisa ser modificado, para responder as necessidades da criança com deficiência. Pois essa forma como a escola está estruturada com salas comuns superlotadas, com um professor atuando sozinho em paralelo ao professor do AEE e que sobrecarregado, organiza o atendimento no contraturno, duas vezes por semana, geralmente com proposta pedagógica distante da que está sendo vista na sala comum, acaba não cumprindo seu papel de apoio a escolarização e nem colaborando na eliminação das barreiras interpostas no ambiente escolar. Para Vygotsky (1989), o ambiente escolar e a mediação que neste ocorre precisam ser planejados para promover a interação entre todos os que lá coexistem, pois, não é a deficiência que impede o desenvolvimento do aluno, mas sim as mediações limitadoras que podem acentuar e causar as deficiências secundárias, ou seja, a sociedade acaba impondo restrições ao desenvolvimento da criança, quando não possibilita sua participação e vivência nos seus diferentes espaços.

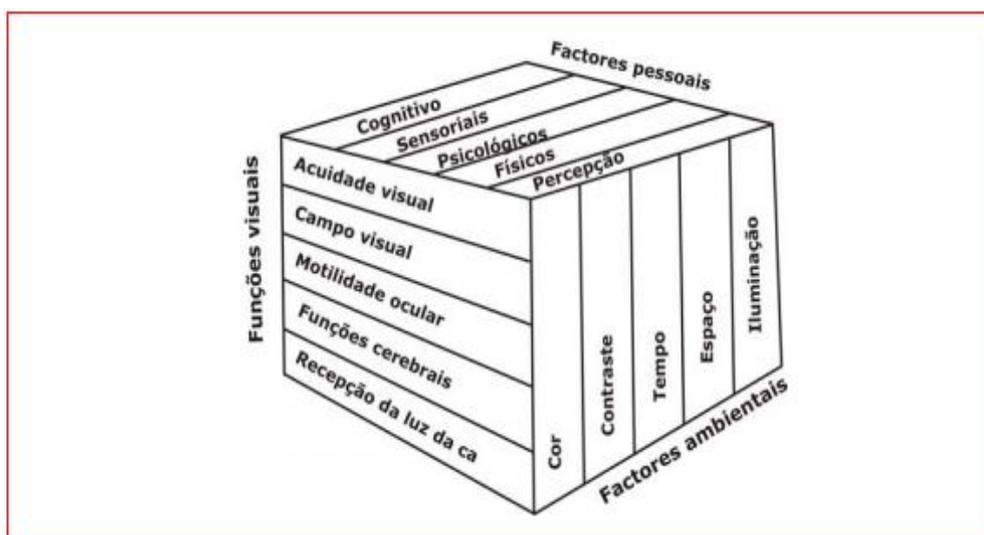
Quando se trata de criança com baixa visão, a mediação pedagógica do professor da classe comum e do AEE, precisa estar atenta para a forma como esta enxerga, a compreensão dessa premissa será o divisor de águas, no seu processo de ensino da

escrita e leitura. Quando o professor tem claro, os conceitos de acuidade visual e campo visual e, onde se encontra a limitação do aluno, no seu ato de enxergar, o planejamento e a prática docente direcionadas a ele, se tornam exitosas. O que será feito e como será feito, a mediação consciente muda o resultado dentro do processo de ensino e de aprendizagem da criança com baixa visão e rompe a invisibilidade deste no ambiente escolar (Laplane & Batista, 2008).

Para Mendonça et al. (2008), existe uma fragilidade nos conceitos clínicos de acuidade e campo visual que ancoram as definições de cegueira e baixa visão, pois não revelam como ocorre o funcionamento visual da criança. É possível perceber no funcionamento visual, traços e características individuais apresentados por duas pessoas com a mesma patologia e, ainda os diferentes níveis de funcionamento que ocorre numa pessoa quando há alteração nas suas condições físicas e ambientais. Isso se deve pelo fato de a visão sofrer interferências, de fatores pessoais e ambientais, ou seja, existe uma interação orgânica das funções visuais com o estado físico emocional e o meio ambiente. Conforme a figura 7.

Figura 7

Factores pessoais, ambientais e visuais



Nota. Fonte: adaptação de Mendonça et. al. (2008).

Desta forma, o tripé: fatores pessoais, ambientais e funções visuais podem diminuir e ou potencializar a funcionalidade da visão, daí a importância que precisa ser

atribuída para que escola e família oportunizem a criança com baixa visão a realização das avaliações clínica, realizada pelo oftalmologista e funcional, realizada por equipe multiprofissional.

Sendo assim, nos caminhos para a inclusão da criança com baixa visão no ambiente escolar, é preciso que ocorra a identificação da quantidade e da qualidade de visão que a criança possui. A mediação docente intencional e planejada deve propiciar a criança inúmeras atividades de contraste, discriminação, sequencição, categorização, etc., enfim, atividades de exploração que despertem seu interesse e a estimulem a usar a visão para obter maior eficiência, considerando a condição que esta se apresenta (Sá et al., 2007).

2.3.2.1 Recursos ópticos, não ópticos e tecnológicos de apoio a escrita e leitura

As crianças com baixa visão apresentam funcionamento visual bem diferenciado. Mesmo aquelas que possuem a mesma acuidade visual podem demonstrar diferentes graus de dificuldades para enxergar de perto ou a determinadas distâncias e, limitações variadas, para realizar tarefas escolares que exijam habilidades visuais de distinguir contrastes, detalhes, cores, copiar de quadros, entre outras. Sendo necessário o uso de auxílios que melhorem o desempenho visual na realização de suas atividades. Esses auxílios podem ser ópticos, não ópticos e eletrônicos (Sampaio et al., 2001).

Para que o aluno possa fazer uso desses recursos, faz-se necessário que o professor oriente a família para que busque junto ao setor da oftalmologia uma avaliação clínica para avaliar a necessidade de uso de recursos ópticos e tecnológicos e, junto a Centros Especializados Educacionais, a realização da avaliação funcional da visão para que se analise a eficácia visual, ou seja, a forma como o aluno está usando sua visão para resolução de atividades escolares, desta forma, poderá ser indicado o uso de recursos não ópticos e ainda adaptações e mudanças no ambiente, como forma de possibilitar ao aluno maior eficiência e conforto visual, reduzindo a fadiga e as dificuldades na realização de tarefas e mobilidade.

Nesse sentido, Amiralian (2004) corrobora com a discussão quando diz que a capacidade visual da criança com baixa visão, apresenta limitações que podem variar

quanto à acuidade visual, ao campo visual, contraste, luz, cores e eficácia, mas que pode ser melhorada, quando avaliada clínica e funcionalmente, pode fazer uso de sua visão, através de atividades de estimulação visual, no atendimento do AEE. Esta visão ainda que limitada, é de extrema importância para a exploração do ambiente, na locomoção para identificar situações de risco e em aprendizagens de leitura e escrita e que também ser melhorada, a partir da prescrição pelo oftalmologista, de recursos ópticos, que são lentes de alto poder de magnificação, sendo necessário o ensino e treino de como usar esses recursos.

Desta forma, os recursos ópticos podem ser para perto, como os óculos especiais com lentes de aumento que melhoram a visão de perto (bifocais, lentes esféricas prismáticas, lentes monofocais esféricas); lupas (manuais e de mesa); sistemas telemicroscópicos que são telelupas que podem ser acopladas em óculos (monoculares, binoculares ou manuais). Ou para longe visando melhorar a visão da imagem à distância, são eles os óculos especiais; telescópios, usado para leitura na lousa; lentes de contato; telessistemas e telelupas. É bom enfatizar que quanto maior a magnificação, mais se restringe o campo de visão. Para melhor aproveitamento desses recursos é necessário que o aluno seja orientado e treinado de como usar e quanto aos efeitos iniciais que poderão surgir, como fadiga visual, dor de cabeça, enjoo, mas que com o uso correto, desaparecerão (Sá, Campos, Silva (2007). Também o professor precisa ter conhecimento do recurso que seu aluno de baixa visão utiliza, ou irá utilizar, assim como das suas restrições e possibilidades para o melhoramento da eficiência visual de seu aluno (Gasparetto, 2009).

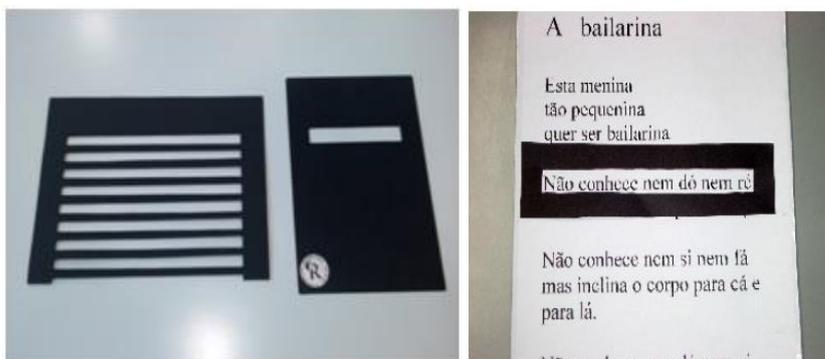
Quanto aos recursos não ópticos, estes não dependem de lentes de aumento, são de ordem mais simples, mas de grande valia para o funcionamento visual. Podem ser usados em conjunto e ou complementando o auxílio óptico. Agrupam-se em três categorias, que são: 1- Modificações ambientais, quando se ajusta iluminação, reflexo da luz e contraste. Esse ajuste precisa ser individualizado, atendendo as especificidades de cada um; 2 - Ampliação da imagem que pode ser obtida usando ampliação manual e ou impressos ampliados em máquina copadora, sistemas de magnificação e computadores e; 3 - Acessórios que ajudam no conforto físico e realização de atividades cotidianas (Gasparetto, 2009).

1 – Modificações ambientais:

Tiposcópio que se apresenta na figura 8, serve para ajustar o reflexo da luz e o contraste. Pode ser feito com papel-cartão preto com uma abertura retangular recortada pode ser com 19 cm de comprimento por 1 cm de altura (não esquecer do caráter individual do recurso), deve ser colocado sobre a página de leitura, aparecendo as palavras na abertura retangular.

Figura 8

Tiposcópio



Nota. Disponível em: acessibilidadenapratica.com.br. Acesso em (2020).

2 – Ampliação da imagem pode ser realizada por:

Ampliação manual: quando se utiliza o lápis 6B ou caneta hidrográfica preta. É necessário que se observe o contraste da escrita com o papel utilizado, além de cuidados com os caracteres que devem ser uniformes e claros, sem muito rebuscamento ou bordados, ter atenção com o espaçamento entre letras/palavras e linhas e com o tamanho da fonte, pois crianças com limitação no campo visual poderão ter dificuldades com material muito ampliado.

Computadores com softwares e programas acessíveis. Reúnem a possibilidade de ajuste e configuração de fonte e tamanho de letra, espaçamento entre letras e linhas, contraste e brilho da tela e ainda programas com sintetizadores de voz, como o DosVox, Virtual Vision, Jaws, NVDA, e outros. E por copiadoras, no entanto, esse possui muitas restrições, haja vista, não permitir ajustes, para atender as especificidades individuais do aluno.

Também podem ser utilizados recursos eletrônicos na ampliação, a exemplo do Circuito fechado de televisão com sistema de ampliação (**CCTV**), com esse aparelho é possível trabalhar o contraste e a magnificação do material impresso (livros, textos e outros). Magnifica em até 60 vezes a imagem.

3 – Acessórios:

Todos os recursos com potencial para auxiliar o desenvolvimento de tarefas escolares, como o plano inclinado, que possibilita melhor acomodação visual e conforto físico. Alguns recursos que estão presentes na ampliação manual, também podem ser tidos como acessório é o caso do caderno com pautas larga, canetas de ponta porosa, lápis 4B e 6B, tiposcópio e outros.

Também existe uma série de objetos que podem atender alunos com baixa visão em tarefa do cotidiano, como luminárias, relógios, telefones e outros, por já possibilitarem na sua configuração original, o seu uso e acessibilidade.

Assim, a seleção do recurso óptico e ou não óptico, dependerá da Avaliação Clínica, realizada pelo médico oftalmologista, de caráter mais quantitativo, que busca saber a causa, o tempo e o percentual de visão que a criança possui? E a Avaliação Funcional, realizada por uma equipe multiprofissional, de caráter mais qualitativo, que busca responder a pergunta o que, como e de que forma determinada criança com baixa visão enxerga? São estes profissionais que, após a avaliação, farão a prescrição dos recursos, mediante a necessidade e a individualidade de cada aluno resultado da avaliação (Mendonça et al., 2008).

2.3.2.2 Orientações curriculares a serem consideradas no ensino da criança com baixa visão

Desta forma, toda a intervenção educacional será mais eficaz se estiver ancorada em respostas provenientes ou obtidas nas avaliações, funcional e clínica, que mostrará de forma mais clara como o aluno utiliza da visão que possui e quais as estratégias necessárias para sua aprendizagem usando a visão. A observação, imitação e exploração, se constituem em ações limitadas pela criança com baixa visão, pois a informação lhes chega de forma fragmentada e ou distorcida, no entanto, o fator mais

limitante ocorre pela falta de experiências e estímulos sensoriais e ainda quando há carência de profissionais para mediar a aprendizagem. Essa falta de interação com o ambiente poderá ser causa de atrasos motores, cognitivos e sociais (Mendonça et al., 2008).

A família e a escola, no desenvolvimento dos seus papéis que são distintos, mas que se complementam, precisam criar condições de exploração e interação da criança com baixa visão com o mundo que cerca, para que esta possa construir repertórios conceituais captados pela percepção de todos os seus sentidos, inclusive a visão, possibilitando ao cérebro romper com a fragmentação e formar o todo do objeto em estudo, pois para formar competências literárias e linguísticas é necessário expandir o nível conceitual. A não nitidez da imagem, frequentemente interfere na realização de tarefas escolares, confundem letras como “m e n”, apresentam dificuldades para discriminar e ou colher informações em imagens que apresentam muitos detalhes, além da dificuldade no uso da comunicação não verbal, também serão causas dos atrasos na competência social e na inter-relação destas com seus pares (Mendonça, 2008).

Nesse sentido, a proposta pedagógica a ser desenvolvida não pode se distanciar do currículo desenvolvido na classe comum e deve propiciar a essas crianças, riqueza instrumental, ambiental e conceitual. A partir do uso de recursos ópticos e não ópticos; controle e organização dos elementos que compõem o ambiente escolar e da sala de aula e vivências explorativas sensoriais e motoras.

Mendonça et al. (2008) apresenta como orientação algumas estratégias que considerando a necessidade e a visão funcional da criança, poderão ser utilizadas por professores da classe comum e do AEE, como por exemplo: ler em voz alta; informar o aluno qualquer mudança no ambiente da sala de aula; usar cores contrastantes ao escrever no quadro; Colocar o aluno no lugar na sala de aula que não incida a luz em seus olhos, lhe proporciona um melhor campo de visão; observar no aluno sinais de fadiga, olhos lacrimejantes ou vermelhos; sinalizar com cores contrastantes áreas perigosas na escola, como escadas. A autora também sugere que na elaboração de materiais em formato impresso ampliado, se evite letras cursivas com muitos detalhes; tamanho de letra adequado a fonte que o aluno enxerga; espaçamento entre linhas; ao utilizar imagens eliminar detalhes desnecessários.

Lueck (2004) chama atenção para a importância de se desenvolver junto à criança com baixa visão o programa de treino das competências visuais, que objetiva ensiná-la a ver, possibilitando-lhe o uso mais eficiente e melhorias na sua funcionalidade visual. Esse treino da visão envolve atividades que estimularão o desenvolvimento de competências visuais, como a fixação (*fixating*), quando se olha para um objeto; a mudança do olhar (*shifting gaze*); localização (*localizing*), tido como a consciência de um objeto no espaço, a partir de pistas que podem ser visuais, cinestésicas ou auditivas; seguimento (*tracking*) que é a capacidade de sustentar a fixação em um objeto que esteja em movimento; varrimento (*scanning*) sucessivas fixações para examinar visualmente uma área e por último o traçado (*tracing*) movimentos sacádicos/rápidos de um ponto e ou objeto para outro.

É necessário que a família tenha acesso e conheça o programa de treino visual, para que possa estender suas estratégias para além dos muros da escola, ou seja, ainda que as atividades e tarefas escolares seja o foco, mas é possível de forma significativa realizar o treino em outros contextos. Assim, a escola organiza o planejamento que deve apresentar de forma clara os objetivos, as atividades, estratégias de ensino, os responsáveis pela ação e o contexto onde irão acontecer. No caso da aprendizagem da leitura e escrita é importante que a criança seja levada a observar a presença da escrita dentro do ambiente familiar (livros, produtos, outros), e no uso que os mesmos fazem, seja enfatizando os eventos de letramento dentro de casa (contação de histórias, mensagens de celular, listas de compras, outras) por componentes familiares, seja pela exploração do letramento no ambiente social, conforme a tabela 1 que mostra exemplos de rotinas diárias.

Quadro 1*Rotinas diárias e atividades*

Rotinas diárias	Actividades	Competências visuais a desenvolver	Conhecimentos precoces sobre a leitura que promove
Conto de histórias	Vê o adulto seguir a linha com o dedo enquanto lê	Competências visuais: varrimento, localização, fixação, seguimento, discriminação.	Compreender a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita
	Procura pormenores nas imagem	Comportamentos motores guiados pela visão: manipular	Compreender a direccionalidade da escrita
	Identifica letras e palavras	Comportamento visuo-motor: coordenação olho-mão	Perceber que a escrita se organiza em segmentos gráficos
	Vira as folhas do livro		Desenvolvimento da linguagem: vocabulário, componente semântico-sintáctica, análise segmental

Nota. Fonte: Mendonça et al. (2008, p. 25).

No ambiente escolar, o foco das atividades do treino, deve ser a realização das atividades demandadas pelos componentes curriculares, dentre esses e para exemplificar o objeto desse trabalho, cita-se a leitura e o ato de ler pela criança com baixa visão. Vale ressaltar que a exigência de muitas competências visuais (fixação, localização, movimentos sacádicos, varrimentos, entre outras) elevam o nível de dificuldades e exigências visuais na realização da tarefa por essas crianças. Todavia, o treino tem exatamente essa missão, possibilitar aprendizagens de como movimentar os olhos em busca da eficiência visual, levando em consideração se as funções visuais prejudicadas, se encontram na zona central da retina ou na zona periférica (Mendonça et al., 2008).

2.3.3 Compreensão leitora da criança com deficiência visual

“O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem; não tenho dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever”

(Freire, 2014, p. 15).

Com as palavras de Paulo Freire finalizamos esse capítulo, abordando como o letramento e a alfabetização, processos que se completam no campo social e linguístico, precisam estar presentes no projeto de ensino e aprendizagem de todas as crianças, considerando o con(texto) destas, todavia, como o objeto de estudo deste trabalho é a aprendizagem da leitura e escrita por criança com deficiência visual, à ela será feita as tessituras.

A aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes das crianças entrarem na escola, pesquisas (Clay, 1998, 1999; Ferreiro & Teberosky, 1986; Rojo, 2009) apontam que desde cedo, em idade que antecede a escolar, as crianças videntes vão descobrindo o mundo e aprendendo com a linguagem escrita e visual. Demonstrem atenção as diferentes formas, imagens, cores, e situações de escrita que a ela se apresentam nas atividades do seu dia a dia. É possível tomarem consciência de aspectos

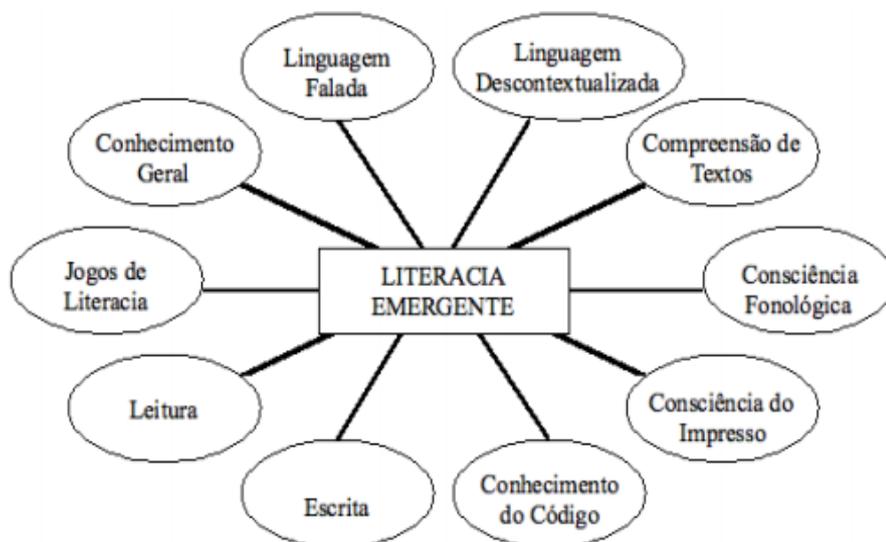
e características da linguagem escrita como tamanho de palavras, discriminação de determinadas letras pela frequência com que surgem. Em suas experiências junto a objetos, lápis, papel, e outras ferramentas de escrita, como as tecnológicas, já apresentam riscos, desenhos, rabiscos, para em seguida surgirem as garatujas e, letras. Essa interação permitirá que construam vivências com a representação da realidade a qual participam. A essa forma de experienciar, construir hipótese e, adentrar o mundo da linguagem escrita, seja mediado por atividades familiares, em casa, ou por professores e colegas na educação infantil, tem sido denominada de literacia ou letramento emergente⁷, e esses saberes prévios sobre a escrita não podem ser desconsiderados pelo professor das séries iniciais no processo de escolarização (Martins & Silva, 2001; Tfouni, 2010).

Neste contexto, a literacia emergente, possibilita a criança a partir das experiências sociais interativas e positivas, construir uma base, um arcabouço de competências e atitudes que valorizadas no ambiente formal escolar servirão como alicerce para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras. Segundo Gomes e Santos (2005) a literacia emergente possibilita a construção, em ambientes não formais de escolarização, de capacidades e consciências do papel da fala, da escrita e da leitura na comunicação, conforme figura 9 que aborda os precursores básicos e desenvolvimentais da literacia.

⁷conhecimentos precoces, que se evidenciam, por exemplo, nas tentativas de leitura e escrita das crianças, mesmo muito novas e antes de serem formalmente ensinadas, chamou-se de literacia emergente (Teale & Sulzby, 1989).

Figura 9

Precursores básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimentos e capacidades.



Nota. Fonte: Gomes e Santos (2005, p. 6).

Assim, letramento emergente, surge no contato diário da criança quando tem a oportunidade de construir conhecimentos aproveitando os estímulos ambientais de seu convívio, são essas experiências que mais tarde serão facilitadoras no seu processo educativo formal, ou seja, a criança chega na escola com concepções, hipóteses e experiências sobre a escrita e seu uso, cabendo a escola, como diz Paulo Freire (2014), mostrar para a criança a beleza e importância do seu conhecimento e a partir deste, dar continuidade ao processo de apropriação da leitura e escrita, organizando o contexto educativo, transformando-o em ambiente rico, significativo e possibilitador de práticas leitoras e interativas entre pares.

Quando se trata de situar a criança com deficiência visual, dentro do conceito de letramento emergente, é necessário observar qual a estrutura sócio-econômica dispõe sua família; de como estas conseguem oferecer oportunidades e vivências a todos os seus entes familiares nas práticas e eventos de letramento que participam; qual condição é disponibilizada para a criança com deficiência visual para a participação dessas vivências. Essa reflexão pode possibilitar a desmistificação de concepções sobre as dificuldades enfrentadas por essas crianças, no seu processo de letramento e

alfabetização, que muitas vezes são atribuídas a deficiência, encortinando os reais motivos e barreiras postas nesse percurso. E ainda, dar ênfase a importância da educação infantil, da organização e qualidade do contexto escolar, com práticas pedagógicas intencionais, ajustadas as especificidades e características de cada criança (Silva, 2018).

O ambiente escolar formal, principalmente o início da escolarização, que no Brasil acontece nas séries iniciais do ensino fundamental, marca a criança com expectativas, curiosidades e apreensões, é o chamado início da vida escolar. No qual as aprendizagens serão possibilitadas a partir de condições bio-psico-sociais e, da qualidade e riqueza de estímulos que a escola, com seus planos e estratégias, serão capazes de promover para a interação e promoção do desenvolvimento infantil (Soares, 2001; 2004).

Colello (1997) apresenta em síntese, o resultado de pesquisas que abordam situações intercorrentes ao ensino em 4 planos de análise (metodológico, afetivo, funcional e cognitivo) que podem interferir na relação aluno-escola e a importância dos mesmos para o processo de aprendizagem. No plano metodológico mostra uma inibição na iniciativa pessoal, assim como na autonomia dentro do trabalho escolar. No plano afetivo aborda que as ocorrências vividas em grupos, como, lideranças, rejeições, discriminação entre outros terão consequências na constituição do autoconceito e no aproveitamento escolar. No plano funcional tem-se a relação professor aluno como algo relevante e facilitador do processo de aprendizagem. No plano cognitivo o processo de aprendizagem pode ser afetado não só pelas marcas deixadas na história escolar vivida, mas também pelo contexto imediato como possibilidade para reverter situações já cristalizadas.

Assim, a entrada da criança com deficiência visual na escola, muitas vezes ocorre em idade superior àquela obrigatória para todas as crianças, sem passagem pela pré-escola e com poucas oportunidades de experiências nos eventos e práticas de letramento familiar, o resultado dessas situações somadas a não observância dos planos, (metodológicos, afetivos, funcional e cognitivo), no sentido de minimizar seus efeitos negativos será um forte contribuinte para o fracasso no letramento e alfabetização desta criança. Gerando uma carga circunstancial de impedimentos e entraves à continuidade

do processo escolar, ou ainda, a permanência da criança na sala comum, sem construção de conhecimentos (Almeida, 2008).

Desta forma, se compreende que há um nítido processo de exclusão social, quando se negligencia o ensino da língua escrita para a criança com deficiência visual, deixando-a à margem do mundo letrado, que propicia o pensamento simbólico, que organiza e exterioriza a ação e o fazer, impedindo sua constituição enquanto sujeito ativo e participante, pois no atual contexto das sociedades, o ensino das letras, ultrapassa as técnicas automatizadas e mecânicas da codificação e decodificação, compreender sua língua, nas suas dimensões, passa a ser um ato social e político de sobrevivência e deluta (Goody, 1988).

A palavra letramento tem sua etimologia, na palavra literacy, do latim littera que significa (letra) acrescido do sufixo cy, que apresenta como significado: qualidade, condição, estado, fato de ser. Esse termo inglês (literacy) surge na Grã-Bretanha, no fim do século XIX e se refere ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. No Brasil, na década de 80, final do século XX, se percebeu que faltava uma palavra que designasse pessoas que apropriadas da escrita e da leitura faziam uso de práticas letradas, no seu cotidiano, em sua comunidade. É dessa forma que ocorre uma adaptação para a língua portuguesa do termo literacy com o acréscimo do sufixo –mento, criando-se uma nova palavra “letramento”, a partir do qual se desvela novos sentidos ao processo de alfabetização, à compreensão do uso da escrita no mundo social, às pesquisas e produções acadêmicas (Kato, 1986; Tfouni, 1988; Kleiman, 1995).

Desde então, pesquisadores trazem esclarecimentos e apontam significados para essa nova forma de pensar a alfabetização e o que suscita esse novo conceito. Para Soares (2001) nesse conceito existe a ideia de que para aquele que apreende a escrita se apresentará transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e linguísticas. Para Tfouni (2010) a alfabetização apresenta a escrita e seus códigos diante do aprendente, já o letramento irá apresentar a história da construção da escrita pela sociedade.

Neste sentido alfabetização e o letramento que são processos distintos e ao mesmo tempo complementares, devem constar das grandes discussões sobre elaboração de currículo, do processo de formação do professor, para que este de forma consciente

internalize os novos conceitos ressignifique planejamentos, estratégias e reconheça que a apropriação da escrita e leitura traz mudanças significativas para a vida de quem adentra o mundo da escrita e da leitura de forma eficiente, crítica e autônoma. Há ganhos tanto do ponto de vista individual – desenvolvimento psíquico, cultural, político, cognitivo, quanto do ponto de vista social e econômico (Soares, 2004).

Freire (2006) foi outro autor que mesmo não usando o termo letramento, mas corrobora com a discussão quando traz o sentido desse conceito em sua concepção de ensinar e aproxima a alfabetização da vida, das experiências do alfabetizado, do seu contexto e de suas ferramentas. Pois analfabeto não é só aquele que não compreendeu o traçado das letras, mas em nosso país é aquele que menos ainda consegue exercer sua cidadania, usufruir de bens culturais, é aquele que está sempre à margem e invisibilizado pelas mazelas da sociedade, ou seja, a condição de analfabeto, é aquela que na maior parte das vezes, carece de letras e de tudo o mais. Ainda que nesse panorama comparativo possamos ter pessoas que não são alfabetizadas, mas que transitam bem em sociedades letradas, fazendo uso da leitura e da escrita, todavia o fazem, mas pelas mãos de outros. Assim o autor deixa bem claro quando diz que não basta ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, 2006, p. 56).

Dentro da compreensão do que seja o novo ato de alfabetizar letrando, Kleiman (1995) discute duas concepções geradas pelo conceito de letramento, a primeira se apresenta com o Modelo Autônomo, no qual a escrita e a leitura demanda o desenvolvimento de habilidades e competências, para a sua aquisição, são códigos a serem decifrados, sem interdependência com o contexto social, é um sistema posto para ser aprendido. A segunda concepção se ancora no Modelo Ideológico que considera como interlocutores em todo esse processo, as práticas de letramento estabelecidas pelas estruturas sociais, a cultura, o contexto familiar e o lugar onde ocorre o ensino e a aprendizagem.

Para Colello (2004) a oposição entre os dois modelos, demanda diferenças significativas que trazem implicações para a concepção e as práticas pedagógicas. Posto que o modelo autônomo desassocia o contexto da produção da escrita, dando formato

único de ensino, primeiro se aprende a estrutura formal e culta da língua escrita para depois fazer uso na sociedade. O modelo ideológico rompe com o reducionismo ao valorizar o contexto de produção, e ao atribuir dinamismo ao momento de aprender e ao momento de fazer uso, ultrapassando as fronteiras do tempo e espaço, antes delineadas por práticas tradicionais de ensino. Assim a autora esclarece, na figura 10, as dimensões do ensino da escrita e leitura a partir do processo de alfabetizar letrando.

Figura 10

Alfabetizar letrando



Nota. Fonte: Colello (2004, p. 6).

O ensino da criança com deficiência visual no seu processo de alfabetizar letrando deve ser planejado vislumbrando as dimensões e alcance do ato de aprender a ler e a escrever, rompendo com práticas segregacionistas e excludentes, para se repensar na sua especificidade é preciso adentrar na esteira da revolução conceitual que o termo traz e redimensionar o desafio do ensino do sistema de escrita Braille para a criança cega com uso de novas ferramentas que hoje possibilitam a escrita e a leitura da esquerda para a direita; possibilitar o acesso da criança com baixa visão aos recursos ópticos e não ópticos, pois a ausência destes tem desmotivado e excluído a criança desse processo. Pois o que se tem hoje são crianças cegas e com baixa visão, mesmo tendo acesso as escolas estão saindo dela muitas das vezes na condição de não alfabetizada e não letrada, com justificativas sustentadas nas causas orgânicas e no déficit (Silva, 2018).

2.3.3.1 Cloze: técnica de avaliação da compreensão leitora

Dentre os vários testes para se avaliar a compreensão da leitura, como a múltipla escolha, questões objetivas para interpretação, protocolos verbais, entre outras; propomos análise e atenção para os testes de Cloze, como forma de apresentar uma ferramenta a ser utilizada por professores junto a crianças com deficiência visual, pois tem evidências de sua eficácia confirmada em diferentes contextos educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Carreira e Sá (2004) referem que o ato de ler implica identificar e atribuir sentido as palavras no contexto e ainda emprestar sentido ao texto, usando o conhecimento que já foi construído em outras leituras.

Segundo Bispo (2016) o Cloze é um teste de avaliação da compreensão leitora, criado por Taylor (1953). Consiste em apresentar para o aluno leitor um texto do qual foram extraídos, alguns vocábulos, para que faça sua leitura integral e em seguida preencha as lacunas escolhendo as palavras que completem o sentido do texto. Existe variação na forma de omissão do vocábulo no texto, todavia, as mais utilizadas são: as que retiram todos os quintos, sétimo ou décimo vocábulo; ou suprimindo-se uma classe gramatical, ou ainda, de forma aleatória se elimina 20% dos vocábulos do texto. Também há variação na forma escrita que o texto se apresenta, já que pode representar o espaço de lacuna por um traço de igual tamanho, ou padrão, para todas as lacunas, assim como, esse traço pode variar de acordo com o tamanho do vocábulo que ele representa.

Assim a forma como vai ser apresentado o texto, vai depender do objetivo e do nível de dificuldades que se queira testar junto aos alunos. Assim as diversificações na forma de apresentação e estruturação desse teste, podem ser resumidas em 10 configurações que são o Cloze lexical, Cloze gramatical, Cloze labirinto, Cloze restringindo, Cloze pareado, Cloze com chaves de apoio, Cloze pós leitura oral, Cloze interativo, Cloze cumulativo e Close de múltipla escolha (Bitar, 1989; Bormuth, 1968; Braga, 1981; Giordano, 1985; Helfeldt & Henk, 1985; Hines & Warren, 1978; Porter, 1979; Santos, 2004; Zucoloto, 2001).

Conforme a classificação de Bormuth (1968) a avaliação da compreensão leitora se faz a partir de três níveis: Nível de frustração até 44% de acertos; Nível instrucional

de 44% a 57% de acertos, mostrando compreensão, mas com necessidade de ajuda externa e; Nível independente, com compreensão superior a 57%, mostrando-se um leitor com autonomia.

Por ser o teste o próprio texto, segundo Santos et al., (2009) são muitas as vantagens na utilização do teste Cloze, por ser um instrumento que apresenta fácil construção, manipulação e interpretação. Todavia, faz-se necessário estar atento para o assunto a ser abordado no texto, pois segundo os autores, verificou-se diferenças no desempenho quando o assunto não era de conhecimento dos alunos, logo o texto extraído do contexto do aluno leitor, logo a criança poderá usar o contexto como apoio, aumentando a probabilidade de acertos. O teste também apresenta a possibilidade de promover o desenvolvimento da compreensão leitora, já que possibilita ao aluno a adivinhação, descoberta da palavra lacunada no texto (Bensoussan, 1990; Pellegrini, 1996; Suehiro, 2013).

Outra vantagem está no fato do aluno poder contar com o papel mediador do professor, no momento do teste, já que há uma leitura conjunta do texto, para em seguida o aluno individualmente preencher as lacunas. Alguns estudos trouxeram evidências da eficiência do teste Cloze, no sentido de possibilitar a construção de habilidades que propiciam a compreensão leitora (Bampi, 2000; Braga, 1981; Carelli, 1992; Castro, 2006; Joly & Lomônaco, 2003; Santos, 2004).

Suehiro (2013) faz um levantamento das publicações científicas da psicologia sobre o teste de Cloze do ano de 2002 a 2012, e percebe que as produções foram geradas principalmente por pesquisas que buscavam a validação do instrumento; compreensão e inteligibilidade da leitura e remediação da leitura. Que algumas pesquisas associaram ao Cloze outros testes ou escalas. E ainda que o mesmo foi mais frequente no contexto do Ensino Fundamental; seguido do Ensino Superior, sendo aplicada a universitários, todavia em menor quantidade de produção encontram-se as que se dedicaram ao Ensino Médio.

Sereno (2017) em sua pesquisa que buscou avaliar o método Cloze e sua eficácia em promover compreensão leitora e habilidades ortográficas em crianças do 1º ciclo do ensino básico, criou um Programa de intervenção que consistiu na elaboração de histórias com base nas diferentes formas de apresentação do Cloze, mas em todas foram

suprimidas o décimo vocábulo totalizando 25 lacunas. Essa intervenção foi desenvolvida junto ao grupo experimental, no período intervalar que consistiu entre a aplicação do teste e o pós-teste. Desta forma, percebeu que as crianças, ao responderem, primeiramente sem ajuda, mas em seguida mediados pela pesquisadora que fazia a correção do texto em voz alta, para que os alunos pudessem completar novamente e confrontar suas respostas com a anterior, obtiveram mais êxito do que o grupo que não passou pela intervenção. Essa ação possibilitou melhor compreensão do texto no pós-teste, aumentando os acertos no Teste de Idade de Leitura (TIL) e no PALPA P44. Assim, o programa de intervenção utilizando o método Cloze evidenciou as potencialidades do método na promoção da compreensão leitora e desenvolvimento das habilidades ortográficas.

Síntese

Desta forma, ainda que não se tenha encontrado trabalhos científicos que abordam a aplicação do teste junto a criança cega ou com baixa visão, não encontramos problemas em realizá-lo, pois o texto poderá estar em Braille ou em tinta com caracteres ampliados e seguir a estrutura do método Cloze conforme os objetivos a serem alcançados. Todavia, se revela a necessidade de pesquisas voltadas à validação do teste Cloze na avaliação da compreensão leitora por crianças com deficiência visual. Assim como cursos de formação continuada para que professoras e professores alfabetizadores tenham a oportunidade de construir conhecimentos na área da deficiência visual, contemplando estratégias de ensino, recursos didáticos acessíveis e tecnológicos, recursos ópticos e não ópticos, Sistema de escrita e leitura em Braille, enfim, caminhos exitosos para o processo de alfabetização e letramento da criança que possui limitação visual. Assim faz-se importante mencionar que essa parte foi suprimida do estudo empírico junto às crianças, pois foi inviabilizado, pelo contexto pandêmico e suspensão das aulas presenciais.

CAPÍTULO III –Estudo Empírico

Introdução

Este capítulo trata sobre o Estudo Empírico dessa pesquisa que teve como pergunta de investigação saber, em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? Esta pergunta surge motivada pelo trabalho de docência que desenvolvo na equipe de formação continuada do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com deficiência visual, onde atuamos com serviços de orientação e formação à professores da Educação Básica e Superior. Apresenta os objetivos geral e específicos, o método da pesquisa, assim como, a relevância que esse método (pesquisa-ação) tem assumido no contexto educacional. Também se apresenta os passos trilhados pelas pesquisadoras, no sentido de selecionar quem seriam os participantes e a busca ativa realizada nas dez escolas apontadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, para dialogar com as professoras que estavam aptas a participarem da pesquisa mediante os critérios de seleção, ou seja, ser professora do AEE ou da classe comum, estar lecionando em turmas do 1º ao 5º ano e possuir em suas classes, alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão). Em seguida se aborda como se deu a escolha do local onde ocorreram os encontros e por fim a narrativa de como aconteceram os encontros presenciais e em ambiente remoto, devido a pandemia dacovid-19.

3.1 Objetivos Gerais e Específicos

A pesquisa-ação de caráter crítico-colaborativo foi realizada em Escola Municipal pública que oferta séries iniciais (1º ao 5º ano do Fundamental 1), e teve como **objetivo geral**: analisar em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual.

E como **objetivos específicos**:

1. Possibilitar aos professores através do grupo de estudo, um espaço de interlocução, troca de experiências e aprendizagens sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual;
2. Analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual;
3. Analisar as mudanças e permanências na compreensão dos professores, sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, da criança com def. visual;
4. Verificar quais as dificuldades apontadas pelos professores (classe comum e AEE) que impedem práticas pedagógicas colaborativas junto ao ensino do aluno com deficiência visual.

3.2 Método de Pesquisa

A pesquisa proposta neste projeto é qualitativa, e tem como método de abordagem a pesquisa-ação. Esta se origina em resultados de trabalhos de pós-graduação já abordados nesse estudo, assim como em diálogos junto aos professores, seja da classe comum, seja do Atendimento Especializado, em cursos, oficinas, encontros e seminários que trouxeram como indicativo as dificuldades sentidas para realizar o processo de alfabetização da criança com deficiência visual. Alegam pouco conhecimento e despreparo diante das limitações e possibilidades de aprendizagem dessas crianças, não dominam e nem utilizam os instrumentos que são necessários nesse processo.

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

Assim, a pesquisa-ação colabora quando propicia formação contínua aos professores da classe comum e do atendimento especializado, possibilitando conhecimentos para mediar o ensino e a aprendizagem da escrita e leitura, traçando

ainda, discussão e reflexão crítica sobre as várias dimensões que estão envolvidas e interferem nesse processo de alfabetização, problematizando a forma como a escola se organiza estrutural e pedagogicamente para o atendimento dessa criança, e como as políticas públicas estão instituindo esse processo. Para Franco (2005) dessa forma é possível se aproximar do professor e através das reflexões geradas nos encontros colher o oculto, ouvir o que realmente afeta sua práxis pedagógica, sua percepção e concepção sobre o ensino das crianças com deficiência visual.

Desta forma, o presente trabalho se propõe a contribuir com o coletivo dos professores de crianças com deficiência visual, criando espaços interativos para troca de experiência que possam desvendar e apresentar outros/novos conhecimentos, instituindo possibilidades para a transformação de práticas integrativas e/ou segregacionistas em práticas inclusivas.

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

Segundo Thiollent (2008) com a pesquisa-ação se objetiva dar aos pesquisadores e ou grupos participantes, condições de responderem de forma mais eficiente aos problemas que vivenciam, com o planejamento de ações transformadoras. O mesmo autor define pesquisa-ação, como uma pesquisa social de base empírica, que envolve uma ação ou a solução de um problema de caráter coletivo, com o envolvimento colaborativo de pesquisadores e participantes.

Esse é um ponto importante na pesquisa-ação, pois se refere aos procedimentos a serem adotados na obtenção das informações empíricas, pois eles são escolhidos a partir de um diagnóstico situacional e obedecem às prioridades enumeradas pelos participantes. O fato de trabalhar em um Centro de Apoio Pedagógico à pessoa com

deficiência visual, tanto no atendimento de alunos quanto na Equipe de Formação Docente, e estarmos em contato constante com professores que atuam nas escolas do Estado e do município de Macapá, assim como o primeiro diálogo estabelecido pelos professores nas escolas visitadas, proporcionaram um diagnóstico situacional envolvendo o problema coletivo que Thiollent (2008) cita.

Segundo Thiollent (2008) a estrutura metodológica da pesquisa-ação contempla uma diversidade e possibilidades de propostas de campos de atuação social. Todavia, para receber essa nomenclatura, é necessário que haja uma ação desencadeada por pessoas ou grupos envolvidos no problema observado. Ainda é preciso que a ação não seja comum, mas que exija investigação para sua elaboração e condução. Considerando esse conceito foi constituído o grupo de diálogos formado por professores da classe comum e professores do AEE envolvidos no processo de aprendizagem da escrita e leitura por criança com deficiência visual. Todas as ações foram desenvolvidas norteadas pelo plano de ação construído coletivamente pelas pesquisadoras.

Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha papel ativo diante da realidade que observa, é necessário que haja uma interação entre os pesquisadores e participantes da situação a ser investigada. Assim decide-se a ordem e a prioridade dos assuntos a serem discutidos, na busca pela solução dos problemas ou o esclarecimento desses. Portanto, na pesquisa-ação busca-se aumentar o nível de conhecimento dos pesquisadores a respeito do problema em evidência (Thiollent, 2008).

Desta forma, no primeiro encontro foi acordado no coletivo a ordem das temáticas numa sequência que suscitasse as professoras fazerem uma reflexão entre as discussões e as suas vivências na sala, visando a sua compreensão e posterior mudança nos seus conhecimentos e práxis.

Para Franco (2005) a metodologia da pesquisa-ação crítica se desenvolve a partir da voz e das perspectivas do sujeito, daquilo que vivenciam e dos problemas por eles percebidos. Nessa pesquisa se deu ênfase a voz das professoras participantes e a cada relato, foi intento, fazer a ponte com o referencial teórico da alfabetização e letramento, assim como das especificidades do ensino da criança com deficiência visual, jogando luz para os conceitos Vygotskyano, dando solidez ao caráter formativo da pesquisa, no qual o sujeito passa a internalizar e perceber as transformações que vão ocorrendo em si

próprio e no processo. Assim, esta modalidade de pesquisa assume também um caráter emancipatório, quando os sujeitos têm a oportunidade de se “libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto concepção de sujeitos históricos” (Franco, p. 486). Desta forma é possível acompanhar junto ao grupo a construção de novos conhecimentos e observar as mudanças que ocorreram nas professoras participantes, quando estas passam a ressignificar conceitos e pré-conceitos que as induziam a pensar e atribuir as crianças com deficiência visual características que as relacionavam com a não aprendizagem e outras.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação reúne um grupo de profissionais que compartilham interesses e objetivos comuns, buscando solução para problemas que emergem nos seus contextos de trabalho e quando se trata do campo educacional, a pesquisa ganha relevância maior ainda, pois possibilita o encontro de profissionais que vivenciam situações peculiares que vão desde a falta de compreensão da forma de aprender de alguns alunos até a condições estruturais do contexto escolar. Nesse caso, o que reuniu os professores nessa pesquisa foi a dificuldade encontrada no processo de ensino e aprendizagem da escrita e leitura da criança com deficiência visual, onde os mesmos compartilhavam interesse em adquirir conhecimentos que os possibilitasse fazer uma melhor intervenção educacional com esses alunos. No percurso da pesquisa, é possível perceber transformações no pesquisador e nas professoras, que passam também a ocupar o lugar de pesquisadoras e co-protagonistas neste processo e juntas buscam criar conhecimentos que lhes possibilitem entender e/ou aperfeiçoar a sua prática, analisando e interpretando todo o contexto situacional que sofre a mudança (Jesus, 2008; Pimenta, 2009).

Segundo Barbier (2004) a pesquisa-ação é libertadora e emancipadora, pois há uma busca, que é de responsabilidade coletiva do grupo, pela construção de novos conhecimentos que lhes possibilitem uma auto-organização e resistência a ações burocráticas e coercitivas que ameaçam sua prática. Saber como a criança com Deficiência visual constrói o conhecimento, quais barreiras estão interpostas no processo de alfabetização dessa criança, o que dificulta a compreensão e interação do professor com o aluno com DV e do aluno com DV com o aluno sem deficiência visual, foi uma busca do grupo, como forma de reencontrar o sentido de sua prática junto a

essas crianças. Assim esse tipo de pesquisa torna-se a ciência da prática crítica e reflexiva exercida pelos participantes a partir do seu local de trabalho.

Importa mencionar que a obtenção das informações empíricas na pesquisa qualitativa acontece num processo atemporal não linear e tem caráter flexível, onde o pesquisador precisa se manter próximo da realidade estudada, numa relação de interatividade. Sendo assim, essa obtenção se dá num processo recursivo e cíclico de idas e vindas nas diversas etapas da pesquisa (Thiollent, 2008).

Quanto ao planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (2008) alega que não há uma rigidez na sequência das fases, já que o trabalho dependerá da dinâmica adotada pelo grupo na busca pela resposta à situação investigada. Foi essa a linha de trabalho adotada nessa pesquisa, que teve o plano de ação norteador flexível, com sugestão de temáticas e de carga horária, sendo as temáticas discutidas no primeiro encontro, onde ficou acordado que o tempo não seria algo determinante para seu início e término.

3.2.1 Participantes

Os participantes são nove professoras, sendo três da classe comum e seis do atendimento especializado. Nos quadros 2 e 3, se mostra a constituição do grupo, indicando informações das professoras do Atendimento Educacional Especializado/AEE e das professoras da classe comum, participantes da pesquisa.

Como podemos ver no quadro 2 das oito professoras, seis possuem especialização em Educação Especial e duas tem somente a graduação, sendo uma em Pedagogia e a outra em Biologia. Sete delas anunciaram ter cursos específicos em Deficiência visual, mas somente quatro especificaram qual o curso e uma disse não ter curso específico na área. Das sete professoras cinco anunciaram ter formação em alfabetização e que em seus cursos foram abordadas metodologias e estratégias para o ensino da criança com deficiência visual e três disseram ter o curso de alfabetização, mas que não foram abordadas temáticas sobre a deficiência visual. O tempo de docência varia de 10 a 25 anos; atendendo alunos que possuem deficiências de 05 a 15 anos e atendendo alunos com deficiência visual de 1 a 15 anos. A quantidade de alunos atendidos por elas no AEE varia de 1 a 12 alunos e alunos com deficiência visual de 1 a 04.

Quadro 2*Perfil das professoras que atuam no Atendimento Especializado*

Professora	Formação	Tempo de docência?	Tempo de docência com alunos que possuem deficiência?	Tempo de docência no ensino da criança com def. visual?	Quantos alunos atende?	Quantos com def. visual?	Possui cursos na área da alfabetização? Foi abordado metodologias e estratégias para o ensi. Da criança com def. visual?	Possui curso específico em def. visual?
Maria	Especialização em Edu. especial	10	10	10	12	02	Sim/sim	Sim
Marcia	Especialização em Edu. especial	20	10	10	07	04	Sim/sim	Sim Braille e sorobã
Dora	Lic em educação física e especialização em educação especial	10	10	05	04	04	Sim/ não	Sim Braille, OM e sorobã
Dalva	Pedagogia/Esp. Educação Especial	15	10	05	04	01	Sim/não	Sim. Noções básicas para a alfabetização da criança cega
Carla	Pedagogia	20	10	05	08	01	Sim/sim	Sim. Braille
Safira	Letras/Especialização em Ed. Especial e inclusiva	25	15	15	03	01	Sim/Sim	Não
Mara	Biologia	20	05	01	01	01	Sim/Sim	Sim
Selma	Pedagogia/Especialização em Gestão Escolar e Educação inclusiva	20	15	03	06	02	Sim/Não	Sim Ofertados no CAP/AP

Nota. Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Como podemos observar no quadro 3 que das cinco professoras três são formadas em Pedagogia com especialização em Gestão, supervisão e orientação. Uma é formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e uma é formada em História com especialização em Povos indígenas. Destas, duas não possuem cursos na área da Alfabetização; três possuem cursos na área da alfabetização, todavia, não houve abordagem ou estudos sobre metodologias ou estratégias para o ensino da criança com deficiência visual. Seu tempo de docência varia de 10 a 25 anos, e com criança com deficiência visual de 1 a 5 anos. Três possuíam cursos na área da alfabetização, no

entanto, em nenhum dos cursos foi abordado metodologias ou conteúdos sobre criança com deficiência visual.

Quadro 3

Perfil das professoras que atuam na classe comum

Professora	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência com alunos que possuem deficiência	Tempo de docência no ensino da criança com def. visual	Tempo de docência na alfabetização	Quantos alunos em classe	Quantos alunos com def. visual na classe	Possui cursos na área da alfabetização? Foi abordado metodologias e estratégias para o ensi. da criança com def. visual?	Possui curso específico em def. visual?
Deusa	História e Especialização em História dos povos indígenas	20	15	01	20	28	01	Sim/Não	Não
Rosa	Pedagogia/Esp. Em educ. especial e inclusiva	10	10	05	10	19	01	Sim (PNAIC e PAAP)/ Não	Não
Estrela	Pedagogia e matemática/esp. em Gestão educacional	15	05	05	15	26	01	Sim/Não	Não
Silvia	Pedagogia/Esp. c. em Gestão, supervisas e orientação escolar	15	05	05	15	20	01	Não	Não
Geisa	Pedagogia/Esp. c. em Gestão	25	05	05	25	27	01	Não	Não

Nota: elaborado pela pesquisadora (2021).

3.2.2 Materiais

Para a realização da pesquisa-ação com a constituição do grupo de formação foram utilizados como instrumentos para a obtenção dos dados empíricos: Plano de Ação (apêndice 1); Roteiros de Entrevista semiestruturada para professoras da classe comum (apêndice 2); Roteiros de Entrevista semiestruturada para professoras do atendimento especializado (apêndice 3) e Questionários sociodemográficos para professoras da classe comum (apêndice 4); Questionários sociodemográficos para professoras do atendimento especializado (apêndice 5) e Diário de bordo para anotação

e registro de dizeres que chamaram mais atenção ou de falas mais pontuais observadas durante os encontros.

O material formativo consistiu em textos que foram selecionados tendo como critério a temática selecionada pelas professoras e terem sido validados em comissões científicas (apêndice 6) e videoaulas que foram gravadas pela pesquisadora mediante pesquisa bibliográfica (apêndice 7); que serviram como base para reflexões e debates da prática pedagógica, das situações problemas presentes na escola e na sala de aula, das dificuldades sentidas pelas professoras e ainda para suscitar novos conhecimentos sobre a aprendizagem da escrita e leitura pela criança com deficiência visual. Também foram apresentados recursos pedagógicos: telas de desenho, sorobã e reglete, livros em Braille e ampliados. Foram usados óculos que simulavam as diversas formas de enxergar, com a intenção de levar o professor a perceber e a conhecer como a imagem se apresenta para a criança com baixa visão e com isso refletir sobre a metodologia, conteúdo, exercícios e avaliação que faz uso junto a essas crianças.

Os equipamentos consistiram em Projetor de imagem; notebook; MP4 para a gravação dos encontros (devidamente autorizados pelas professoras participantes; e ainda, foi entregue à cada professora uma pasta contendo papel A4, marcador de texto, lápis, borracha e um quadro pequeno de ímã que simulava uma cela Braille.

3.2.3 Procedimentos

Primeiramente submetem o projeto de pesquisa para apreciação da Secretaria Municipal de Educação, para obter o Termo de anuência (anexo 1). Este Termo foi arrolado a outros e protocolado na Plataforma Brasil, para análise do Conselho de Ética. Para submissão nesta plataforma foi necessário a construção do projeto de pesquisa, assim como dos instrumentos para obtenção dos dados, como questionários e entrevistas. Após a aprovação, ocorreu a emissão do Parecer Consubstanciado (anexo 2), para que fosse iniciada a pesquisa. Concomitante a todo esse processo se iniciou também a pesquisa bibliográfica para a constituição dos dois primeiros capítulos. Com a aprovação no Conselho de Ética se iniciou a pesquisa de campo.

3.2.3.1 A constituição do Grupo de Formação

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

No Termo de Anuência a Secretaria Municipal elencou um quantitativo de 10 escolas de séries iniciais que estavam aptas a participarem da pesquisa, pois possuíam alunos com deficiência visual em séries iniciais. Então, minha primeira tarefa foi montar um plano de visita às 10 escolas para verificar se ainda estavam com alunos DV matriculados, assim como, conversar com a Direção, Pedagogo e Professores, tanto do AEE, quanto da classe comum que estavam ministrando aula para as supracitadas crianças, com a intenção de averiguar quem tinha disponibilidade para participar do Grupo de Formação e dos encontros.

A visita foi organizada levando em consideração os endereços de cada escola que foram agrupadas por bairro e ou proximidades. Ocorreram nos dias letivos da semana, ou seja, de segunda a sábado, nos turnos manhã e tarde. Segue abaixo, um quadro com as informações obtidas nessas visitas.

Quadro 4*Síntese das informações obtidas na visita às escolas*

Escolas	Bairros	Professores	Informações colhidas na primeira visita.
EMEF Esperança1	Zona Sul	Profa. AEE: Maria Profa. Classe Comum: Joana Prof. CC: Rosa Profa. CC: Estrela Profa. AEE: Sandra Profa CC: Sonia Prof CC: Sandro Profa. CC: Silvia Profa. Safira	<p>No dia 13/08 visitei a escola e fui recebida pela Diretora e pela professora Maria do AEE para a qual fiz uma breve apresentação da pesquisa, elas se mostraram interessadas e disponibilizaram alguns minutos em uma reunião, de planejamento, que ocorreu no dia 24/8, como uma possibilidade de reunir com professores que se enquadram no perfil de participantes da pesquisa, pois possuem alunos com def. visual, na classe comum e ou no AEE.</p> <p>Retornei à escola no dia 24/8, conforme o combinado e reuni com os professores, do AEE e da classe comum, na sala de atendimento especializado. Neste momento fiz uma abordagem sobre a pesquisa (objetivos e procedimentos) e pude ouvir os professores presentes sobre o interesse em participar da pesquisa.</p> <p>Participaram da reunião: Profa. Estrela, da classe comum do 1º ano que possuía a aluna de baixa visão consequência de catarata congênita. Profa. Maria, do AEE, que atende o aluno de 11 anos, de baixa visão, do 5º B (tarde) Profa. Joana, da classe comum, que possui em sala a aluna de baixa visão, do 1º ano, turno da manhã.</p>
EMEF Amor2	Zona Sul	Profa. Aee: Marcia Profa. CC: Clara Profa. CC: Sheila Profa. CC: Deusa	<p>Fui no dia 21/09, pela manhã e conversei com a Marcia, professora do AEE, ela nos contou das dificuldades que os alunos enfrentam para ter acesso a oftalmologista, pois são carentes e não tem como pagar uma consulta. Falou de um aluno que está terminando o 5º ano e que está com a visão cada vez mais prejudicada, precisando de psicólogo, todavia, também não conseguiu o atendimento. Falou de uma aluna que por ser monocular iria sair do AEE, todavia, nos informamos a mesma que a lei aprovado no Estado do RJ. Lei no. 8406, de 28 de maio de 2019, pode abrir precedente.</p>
EMEF Dádiva3	Zona Sul		<p>No dia 13/08 visitei a escola, pois estava elencada no Termo de Anuência da SEMED, fui recebida pela Coordenadora Pedagógica que comunicou não haver nenhuma criança com deficiência visual na escola.</p>
Escolas	Bairro	Professores	Informações colhidas na primeira visita.
EMEF. Cantinho do amor4	Zona oeste	Profa. AEE Vânia Profa. CC Vera Coordenadora Pedagógica	<p>Dia 03/09/2019 visitei a EMEF Sandra Lobato, fui recebida pela Coordenadora Pedagógica que após ouvir minha apresentação me conduziu até a professora Vânia que atua no AEE, a mesma me relatou que possui um aluno do 3º ano que é baixa visão bem prejudicado.</p>

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado

EMEF.Céu Azu5	Zona leste	<p>Diretora Mary Profa. do AEE Tania Profa. do AEE Cristina Profa. do AEE Keila Profo. da CC Paulo Profa. da CC Lúcia</p> <p>Cuidadora Irá Cuidadora Eliana</p>	<p>Dia 12/08/2019 Fui recebida pela Diretora Mary que informou que existem 3 pesquisas (1 de pos-doc; 1 de Doutorado e 1 de mestrado) acontecendo na escola, mesmo assim, com o consentimento dos professores iria autorizar. Fui direcionada para conversar com as professoras do AEE que estavam presentes e que se mostraram satisfeitas em participar de um grupo de formação.</p> <p>As professoras sugeriram meu retorno na escola no turno da tarde para conversar com a professora Lúcia e com o professor Paulo, ambos professores da classe comum. Fui informada também que os alunos possuem um cuidador para cada um.</p> <p>Retornei à escola no dia 20/8, no turno da tarde, me dirigi a sala do AEE, encontrei a profa. Keila em atendimento, então, me dirigi para a sala dos professores e com o apoio de um funcionário da escola conversei, explicando objetivos e procedimentos da pesquisa, com o professor Paulo da classe comum, onde estuda o aluno cego, também conversei com a professora Lúcia da classe comum, onde estudam dois alunos do 1º ano. Também conversei com a cuidadora de um aluno cego e de umaaluna autista que perguntou a possibilidade de participar.</p>
EMEF Amanhecer6	Zona Central	<p>Coord. Pedagógica Profo. CC. João Profo. CC Lorena Profa. AEE Dalva Profa. AEE Cândida</p>	<p>Dia 09/08/2019 Fui recebida pela Coord. Pedagógica e informada de que estudam na escola dois alunos com def. visual. Sendo que uma (baixa visão) pela manhã, no 3º ano, aluna do professor João. O outro (baixa visão) estuda a tarde, no 5º ano, aluno do professor Luiz. Que ambos são atendidos pela professora Cândida/AEE.</p> <p>A profa. Dalva atende alunos com PC, mas gostaria de participar do grupo de formação.</p> <p>No dia 27/08 retornei a escola, no turno da tarde, tentei falar com a Direção da Instituição ou com a Coordenação Pedagógica, mas ambas estavam em reunião. Então, procurei pelos professores do AEE e estes me receberam em sua sala. Expliquei a pesquisa, seus objetivos e procedimentos para as duas professoras (Dalva e Cândida), nesse mesmo espaço conversei com o professor da classe comum Luiz, sendo que ambos, profa. Cândida do AEE e prof.Luiz, concordaram em participar.</p>

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado

EMEF Meu Pé de Laranja7	Zona Norte	<p>Profº Jessé Coord. Pedagógico</p> <p>Profa. Ediléia CC Profa. Silvania CC</p> <p>Profa. Elisangela AEE</p> <p>Profa. Rosângela CC</p> <p>Profº José CC Profº Antonio CC</p>	<p>No dia 04/09/2019 visitei a escola e fui recebida pelo Coordenador Pedagógico Professor Jessé, apresentei o projeto, seus objetivos e o motivo inicial de minha visita. Acompanhada do Coordenador fomos em todas as salas de aula e conversamos com os professores sobre a existência de algum aluno com deficiência visual em suas salas e com uma breve apresentação do motivo de minha ida a escola. Assim fizemos o convite aos professores que indicaram alunos com deficiência visual em suas salas.</p> <p>A profa. Ediléia relatou que tem um aluno do 2º ano com suspeita de baixa visão.</p> <p>Profa. Silvani possui a aluna surda-cega que está no 3º ano.</p> <p>Profº Antonio tem um aluno do 5º ano com suspeita de baixa visão.</p>
EMEF Verdes Campos8	Zona Norte	<p>Coord Pedagógica Marcela</p> <p>Profa. CC Valentina Prof. CC Marcio</p> <p>Profa AEE Mônica</p> <p>Profa. AEE Ivana</p>	<p>Em agosto visitei a escola e fui recebida pela Coordenadora Pedagógica Marcela que mostrou interesse pela pesquisa, após a minha explanação, e convidou-me para ir até a sala do AEE, onde pude conversar com a professora Mônica que também demonstrou interesse pela pesquisa e deu seu aceite para participar. Acordei em voltar à escola para conversar com os professores da classe comum.</p> <p>Assim, retornei à escola no final do mês de agosto e conversei sobre a pesquisa com os dois professores que atuam na classe comum com os alunos 5º ano e 2º ano. Ambos concordaram em participar.</p>
E.M.E.F Caminhos do Saber9	Zona Sul	<p>Coord. Pedagógica: Tatiana</p> <p>Profa. CC. Carlúcia Profa. CC. Roseane Profa. CC. Andréia Profa. AEE Marli Profa. AEE Marlúcia Profa. AEE Antonia</p>	<p>Dia 08/08/2019 A escola possui 3 alunos com def. visual, sendo que 1 estuda de manhã, no 3º ano e, 2 estudam a tarde, no 4º e 5º ano.</p> <p>A profa. Marli atende os 3 alunos, todavia, no mês de julho estava respondendo pela direção da escola, assim deve sair de férias no mês de agosto.</p> <p>A profa. Carlúcia enfrenta problemas de saúde na família A profa. Roseane está com pro-labore e também atua no Estado. A profa. Andréia é mais provável sua participação.</p>
José Carlos Av. Glicério de Souza10	Novo Horizonte		<p>Não possuía crianças com deficiência visual</p>

Instituição Cantinho do Saber	Zona Central	Profa. Estimulação Essencial Dora Profª. Estimulação Essencial Francisco	Essa Instituição é a que desenvolve atividades junto a profissionais da educação e comunidade, ofertando, atendimentos na área da Estimulação essencial, alfabetização e outros atendimentos para alunos e pessoas fora do período de escolarização, também oferece cursos de Formação Continuada e oficinas para profissionais da educação e comunidade. Então apresentei o projeto para a direção e convidei os dois professores que atuam com alfabetização para participarem, ambos aceitaram. Também solicitaram que a escola Alegria fizesse parte, pois existia um trabalho conjunto com a mesma.
E.E.F. Alegria	Zona Sul	Profa. CC Geisa Profa. AEE Dalva	Essa escola recebeu um aluno cego no primeiro ano, solicitou o apoio da “Instituição Cantinho do Saber” as professoras da classe comum e do AEE foram em busca de conhecimentos para atendê-lo, ao saberem da pesquisa se interessaram em participar.

Nota. Todos os nomes que aqui constam, seja das escolas, seja dos profissionais, seja de alunos, são fictícios. Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

As visitas ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2019, foram visitadas as 10 escolas elencadas pela Secretária da SEMED, em duas escolas não possuía mais alunos com deficiência visual matriculados, demonstrando que a Secretaria não tem controle da presença, transferência e ou abandono dos alunos em tempo real, ou seja, nem todos os períodos do ano é possível saber essa movimentação discente. Isso ocorre pela falta de informações que não são geradas e ou alimentadas nos sistemas das secretarias escolares.

No Brasil o Censo escolar⁸, coleta dados em dois momentos, o primeiro denominado “Matrícula inicial” os dados se referem aos estabelecimentos de ensino, número de turmas, alunos, gestores e profissionais da educação que atuam em sala de aula. O segundo se denomina “Módulo situação do aluno”, acontece no final do ano letivo, nessa etapa se investiga dados de movimentação, como os transferidos, cancelamento de matrícula e falecidos e ainda dados do rendimento escolar como a aprovação e a reprovação. Vale ressaltar que são os dados de matrícula presencial que orientam a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Assim, para fins de orientação as Secretarias escolares,

⁸Principal instrumento que coleta as informações da Educação Básica brasileira, o censo coordenado pelo Inep é realizado em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de Educação, e tem a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Abrange diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, EJA e educação profissional <<https://www.gov.br/inep>>. Acesso em 13.07.2021

terão acesso a esses dados organizados pelo INEP, no início do ano posterior a coleta, quando é divulgado em sinopses estatísticas, os dados completos de todas as redes de ensino. Também é importante ressaltar que a alimentação dos dados, no Sistema Educenso, se dá em caráter declaratório por cada secretaria escolar.

Desta forma, os dados de existência de alunos com deficiência visual nas escolas em 2019, só seriam conhecidos no ano de 2020. Daí o motivo de realizar a visita em cada uma das 10 escolas apontadas pela SEMED.

Em todas as escolas o acesso aos professores se deu por mediação ou da Direção/Gestão ou da Coordenação Pedagógica e em algumas o próprio professor do AEE, colaborou na aproximação aos professores da classe comum. Devido ao tempo reduzido de diálogos - pois os professores ou estavam em sala, ou estavam no horário intervalar, a todos foi apresentado uma síntese da pesquisa (objetivos e metodologias) buscando entusiasamá-los para participarem da primeira reunião do grupo, foi usado a expressão de que por ser uma pesquisa-ação, esta seria feita de forma colaborativa com os professores e não sobre eles. Assim, foi unânime o aceite dos professores e a expressão do desejo em participarem do grupo de estudo.

Após finalizar as visitas foi organizado um grupo de WhatsApp, onde todos os professores que deram o aceite foram adicionados, para que pudéssemos fazer um encontro para apresentar o projeto na íntegra e organizar em conjunto o Plano de ação que iria nortear as ações do grupo, nesse plano constaria um cronograma, ainda que flexível, mas já pontuando os dias e locais de reunião. O local selecionado para o primeiro encontro foi a EMEF Esperança, pois ao visitá-la, a Diretora demonstrou apoio e interesse para que os encontros do grupo acontecessem em sua escola.

Todavia, se percebeu uma imensa dificuldade em manter o diálogo com todos os participantes do grupo, principalmente de chegar a um acordo sobre o dia e o horário do que seria o primeiro encontro. Sendo assim, foi separado o grupo em dois, em um ficaram os professores das escolas: EMEF Esperança; EMEF Escola do Amor; EEEF Alegria e Instituição de Ensino Cantinho do Saber, haja vista, estes terem disponibilidade de tempo para participarem. Os outros professores ficaram em outro grupo, mas sem compromisso com a pesquisa, haja vista, a não interação de todos com

a pesquisadora. Todavia, o grupo ficou recebendo informações de cursos e outros materiais concernentes a alfabetização da criança com deficiência visual.

Foi importante investigar o que tinha acontecido para que os professores tivessem desistido da formação do grupo de estudos, mesmo aqueles que estavam com aluno cego em sala e que tinham mencionado que a formação os ajudaria, então, foi possível saber que uma parte dos professores possuem outro vínculo empregatício, principalmente na Rede Estadual, e ainda que muitos também tinham assumido contratos de pró-laboral em outras escolas da esfera municipal, como forma de diminuir a carência de docentes, nessa Rede. Assim, a carga excessiva de trabalho em sala de aula, justifica a falta de tempo para participarem de formações, inclusive para planejamento das atividades em colaboração entre si (professores do AEE e classe comum).

Outro dado importante que se observou nas visitas foi a dificuldade de alguns pedagogos e professores identificarem os alunos com deficiência visual, sendo que o aluno cego por ser mais visível, a escola o identificava rapidamente, mas principalmente o aluno com baixa visão, este era visto de forma hipotética, ou seja, por não ser tão visível e não ter um laudo do oftalmologista, alguns ficavam sem o atendimento especializado, enquanto outros que não possuíam deficiência visual, mas sim erros de refração, eram atendidos pelo AEE. Essa situação recorrente em várias escolas suscita que não está sendo feito teste de acuidade visual para identificar possíveis problemas de visão; dificuldade do professor em perceber alterações visuais em seus alunos (excesso de alunos em classe); e dificuldade das famílias em conseguir atendimento com oftalmologista, mesmo quando a escola identifica e faz tal orientação às famílias. Esse quadro denota precárias condições socioeconômicas de familiares que tem seus filhos matriculados nas escolas públicas, além da falta de políticas públicas que incentive e ou possibilite projetos educacionais envolvendo a saúde do educando, e ainda implementação de políticas de capacitação para profissionais que atuam nas escolas, propiciando conhecimentos sobre o tema.

Desta forma o grupo se constituiu com 12 professoras, atuantes na classe comum e no atendimento especializado, com criança que possuem deficiência visual nas séries

iniciais do Fundamental 1 das escolas: EMEF Esperança; EMEF Escola do Amor; EEEF Alegria; EEEF Encanto e Instituição de Ensino Cantinho do Saber e a pesquisadora.

3.2.4 Como ocorreram os encontros

O primeiro encontro que ocorreu no dia 09 de novembro de 2019, no turno da manhã, na Escola Municipal Esperança com a participação de 12 professoras, neste encontro foi novamente abordado o projeto, houve um momento para as apresentações, haja vista, as participantes atuarem em quatro instituições diferentes. Em seguida apresentei o projeto aos professores, falamos da metodologia, da importância da presença do grupo, perguntei aos professores presentes se o tema era de interesse da escola e se havia interesse em participar dos encontros, todos reafirmaram suas respostas. Abordamos sobre o Plano de Ação que seria elaborado em conjunto, elencando subtemas que atendessem a necessidade de todos. Em seguida entregamos para preenchimento das professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 8) e o Questionário, que foram lidos e assinados por todos os participantes.

Nessa manhã foi elaborado o Plano de Ação no qual se acordou a temática principal e o tema gerador, assim como, os subtemas a serem discutidos, além do local e horário. Nesse momento a discussão gerada pela seleção dos subtemas foi enriquecedora, pois, já foi possível ouvir dos professores como se dava a sua prática docente no contexto da sala de aula, as dificuldades por eles enfrentadas, tanto no âmbito pedagógico, quanto no âmbito estrutural. Assim como, um pouco de sua concepção sobre o ensino das crianças com deficiência visual, no processo de inclusão e a angústia de todas, no sentido de reconhecer a necessidade de participar de melhores formações que lhes possibilitassem compreender melhor a alfabetização e o letramento de uma criança com deficiência visual.

Assim, o tema gerador: “Alfabetização da criança com def. visual: estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita” foi definido e teve como objetivo nortear o diálogo e as ações do grupo, todavia, após profícua discussão, ficou acordado que poderíamos trazer para os encontros, de forma complementar, algum outro tema, mas que estivesse correlacionado à temática da deficiência visual. A periodicidade seria quinzenal. Ficou decidido que teriam em média 3 horas de duração, totalizando 7

encontros (novembro, dezembro, janeiro e fevereiro), conforme o cronograma abaixo. Esse cronograma foi elaborado pelo grupo e faz parte do Plano de ação.

Quadro 5

Cronograma com temas, subtemas, data e metodologia do Grupo de Formação

Tema gerador: “Alfabetização da criança com def. visual: estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita”			
Data	Subtema	Metodologia	Carga horária
09 de novembro 23 de novembro	Processo de aprendizagem da criança com def. visual Elaboração do Plano de Ação Conceito de: deficiência visual; cego e baixa visão. Visão central e periférica Particularidades da criança com baixa visão.	Apresentação de um vídeo Apresentação do grupo Texto: Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema Apresentação de slides Atividade: Desenho livre; desenho orientado e leitura de palavras, utilizando óculos adaptados que simulam as formas de enxergar do aluno com baixa visão.	+ ou – 6 h
07 dezembro 11 de janeiro	Sistema de escrita Braille	Apresentação de metodologia de ensino e alfabetização em Braille Avaliação dos participantes sobre o tema	+ ou – 6 h
25 de janeiro 8 de fevereiro	Estratégias e metodologias para o ensino da criança com def. visual Jogos e recursos didáticos Noções de Orientação e Mobilidade Método Cloze	Texto: Oficina: construção de recursos didáticos Discussão no grupo Noções básicas de Orientação e mobilidade/OM Apresentação da técnica, utilizando um texto Avaliação dos participantes sobre o tema	+ ou – 6 h
15 de fevereiro	Políticas Públicas educacionais Formação de professores	Texto: Atividade de pesquisa em duplas Palestra (convidado) Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	+ ou – 3 h
CARGA HORÁRIA TOTAL			21

Nota. Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

O segundo encontro ocorreu no dia 23 de novembro de 2019, pois a data já havia sido marcada, no encontro anterior. Após uma conversa informal, fizemos uma mudança nas carteiras da sala, deixando-as em círculo para que o diálogo fluísse

melhor. Foram apresentados alguns slides que tiveram como objetivo socializar e construir conhecimentos pertinentes a criança com deficiência visual, já que essa foi uma necessidade percebida por mim e expressada por elas desde o diálogo mantido com elas na visitação. O conteúdo ficou como base para outras leituras e subsídios para os próximos encontros, pois abordou de forma conceitual a diferença de pessoa com deficiência visual e pessoa com erros de refração corrigível com óculos convencionais. Havia muitas dúvidas nesses conceitos. Os slides apontaram a consequência na visão, a partir de algumas patologias, sem adentrar a dimensão clínica, mas o comportamento adotado pela criança mediante o seu resíduo visual. Foi possibilitado às professoras o uso de óculos construídos/adaptados que mostravam como era que uma criança enxergava um desenho, tendo apenas a visão central, ou a visão periférica, ou mesmo a visão embaçada, com escotomas e outras.

Dessa forma foi possível puxar uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças com baixa visão no contexto escolar, e assim, ressignificar o olhar docente sobre o aluno que era visto sob vários rótulos, como aquele que é violento, apático, preguiçoso e que não aprende. A partir de atividades como desenhar, recortar, colar e outras, usando os óculos, as professoras puderam sentir, se sensibilizar e conhecer um pouco as particularidades visuais e o porquê de certos comportamentos de seus alunos. Também nessa manhã foi abordado a escrita da criança cega, o Braille, e em linhas gerais foi mostrado como se dá a construção das letras no alfabeto.

Ao final dessa manhã, ocorrerão alguns impasses quanto a data do próximo encontro, ainda que tivéssemos já pré-agendado, mas com a clareza de que seriam datas flexíveis, pois precisava do grupo todo. Todavia, já era sabedora de que o mês de dezembro seria final de semestre, avaliações, recesso natalino e confraternizações, e o impasse maior se dava porque devido a eventos de greves dos docentes com diversas pautas de reivindicações, algumas escolas ficariam de férias no mês de janeiro e outras em fevereiro, então, acordamos que retornaríamos em março, ficaríamos nos comunicando pelo grupo de whatsapp, criado especificamente para comunicações relacionadas a pesquisa. Essa decisão teve o aval de todas, pois estávamos com tempo de autorização dado pela Secretaria de Educação Municipal, através do Termo de Anuência (Apêndice), até o mês de junho de 2020. E ainda porque, estava esperando a aprovação do Conselho de Ética para incluir na pesquisa, a aplicação do teste Cloze,

para as crianças com deficiência visual. E assim, em março seria possível dar continuidade a formação do Grupo e ainda realizar o teste com as crianças.

Mas também acordamos que no mês de dezembro e janeiro, agendaria com todas as participantes, dia, local e hora para a realização da entrevista que seria individual e teve como objetivo analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual e ainda verificar quais as dificuldades apontadas pelos professores (classe comum e AEE) que impedem práticas pedagógicas colaborativas. Assim, ficou acertado que a pesquisadora iria à escola, no dia e hora, agendados previamente. E no mês de dezembro e início de janeiro as entrevistas foram realizadas.

No entanto, o mês de fevereiro, já mostrava o terror que abatia outras nações, que culminou em março com o fechamento de todas as atividades laborais presenciais, adotando o sistema de teletrabalho (Rodrigues et al., 2021).

Sem o retorno das aulas presenciais e com a gravidade da situação, toda a comunicação ficou difícil, mesmo pelos canais midiáticos. Ainda assim, decidiu-se criar um canal do Youtube e adicionar a ele alguns vídeos relacionados aos subtemas, com ênfase na aprendizagem da criança com deficiência visual. Os vídeos foram gravados, mas é importante ressaltar que foi necessário realizar aprendizagens em mídias de uso remoto diferentes daquelas habituais para executar as ações, além da necessidade de organizar um ambiente de trabalho que permitisse a gravação com qualidade. Desta forma se utilizou da seguinte metodologia: os vídeos foram gravados e postados no canal fechado do *Youtube*, onde o acesso se dava mediante o uso dos links. Os links foram compartilhados nos grupos e após a visualização, ocorria a discussão entre os participantes. Neste contexto foram gravados seis vídeos e acrescentados mais dois que abordava a síndrome de Down e o Transtorno do processamento sensorial, por serem temáticas correlatas a deficiência visual, pois a baixa visão é comum em crianças com síndrome de Down, como inscritos no quadro 6 a seguir.

Quadro 6*Apresentação de vídeos para ambiente remoto (canal Youtube)*

Data	Síntese do vídeo	Número de visualizações
14/02/2020 Vídeo 1	Contribuições teóricas e metodológicas para o processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança com deficiência visual. Formação de professores, no contexto da sala de aula	46
28/02/2020 Vídeo 2	Aquisição de conceitos científicos pela criança com deficiência visual, etapa importante na aprendizagem da leitura e escrita.	23
03/03/2020 Vídeo 3	Relacionando o conceito com o traçado da escrita. Aborda a importância da internacionalização dos conceitos científicos para a aprendizagem da escrita. As atividades sugeridas no tripé ajudam a construir o repertório lexical, o significado das coisas, assim como o ato consciente do traçado das letras.	18
16/03/2020 Vídeo 4	Introdução ao Sistema de Leitura e escrita Braille.	07
23/03/2020 Vídeo 5	Apresentação da segunda e terceira linha do Sistema e leitura Braille.	09
26/03/2020 Vídeo 6	Apresentação do Alfabeto, incluindo letras acentuadas, numerais e um pequeno texto, mostrando o título, separação de palavras e parágrafos.	09
03/04/2020 Vídeo 7 (complementar)	Aborda as dificuldades enfrentadas pelas crianças com síndrome de Down, na sua escolarização. E faz referência a criança com def. visual.	42
17/04/2020 Vídeo 8 (complementar)	Aborda o transtorno do processamento sensorial na criança com síndrome de Down e faz referência a criança com def. visual.	38

*Nota.*Fonte: elaborado pela Pesquisadora (2021).

Também foi postado no grupo do whatsapp, no decorrer do segundo semestre de 2020 links de palestras, oficinas e cursos, círculo de diálogos, promovidos por instituições de apoio a escolarização da pessoa com deficiência visual, onde a pesquisadora foi ministrante, palestrante ou mediadora do evento, assim como vídeos com conteúdo gravados pela pesquisadora para serem assistidos em aparelhos celulares. Todavia, não se pode deixar de mencionar que a pandemia trouxe o pior medo vivido pela humanidade, a perda de uma pessoa amada, então, foi um ano com um cenário tenebroso e sem grandes perspectivas. Com muita oferta de ensino e formação no ambiente remoto, mas com pouco retorno. Os participantes do grupo foram afetados de diversas formas, inclusive com perdas de familiares e amigos.

Desta forma redefinimos o Quadro 6 com os temas que foram possíveis de serem trabalhados tanto no presencial, quanto no ambiente remoto e apresentamos na Quadro 7.

Quadro 7*Redefinição dos temas e carga horária do Grupo de Formação*

Data	Subtema	Atividade	Carga horária
09 e 23 novembro/2019	Processo de aprendizagem da criança com def. visual Elaboração do Plano de Ação Conceito de: deficiência visual; cego e baixa visão.	Apresentação de um vídeo Apresentação do grupo Texto Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema Atividade de simulação de diversas formas de enxergar pelo aluno com baixa visão.	+ ou – 6 h 09 de novembro 23 de novembro
Mês de Dezembro/2019 e Janeiro/2020	Encontro individual, agendado com cada professora.	Entrevista semi estruturada	+ ou – 2 h para cada entrevista
14/02/2020 Vídeo 1	Contribuições teóricas e metodológicas para o processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança com deficiência visual. Formação de professores, no contexto da sala de aula	Apresentação de metodologia de ensino e alfabetização em Braille Avaliação dos participantes sobre o tema	+ ou – 3h
28/02/2020 Vídeo 2	Aquisição de conceitos científicos pela criança com deficiência visual, etapa importante na aprendizagem da leitura e escrita.	Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	+ ou – 3h
03/03/2020 Vídeo 3	Relacionando o conceito com o traçado da escrita. Aborda a importância da internacionalização dos conceitos científicos para a aprendizagem da escrita. As atividades sugeridas no tripé ajudam a construir o repertório lexical, o significado das coisas, assim como o ato consciente do traçado das letras.	Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	+ ou – 3 h
16/03/2020 Vídeo 4	Introdução ao Sistema de Leitura e escrita Braille.	Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	3 h
23/03/2020 Vídeo 5	Apresentação da segunda e terceira linha do Sistema e leitura Braille.	Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	3h
26/03/2020 Vídeo 6	Apresentação do Alfabeto, incluindo letras acentuadas, numerais e um pequeno texto, mostrando o título, separação de palavras e parágrafos.	Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	3h
03/04/2020 Vídeo 7 (complementar)	Aborda as dificuldades enfrentadas pelas crianças com síndrome de Down, na sua escolarização. E faz referência a criança com def. visual.	Discussão no grupo Avaliação dos participantes sobre o tema	3h
17/04/2020	Aborda o transtorno do	Discussão no grupo	3h

Vídeo 8 (completo)	processamento sensorial na criança com síndrome de Down e faz referência a criança com def. visual.	Avaliação dos participantes sobre o tema	
Total de carga horária			32 h

Nota. Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021)

As discussões presenciais e as entrevistas foram registradas no MP4, com anotações ao final do encontro no Diário de Campo. A formação foi totalizada com carga horária de 32 horas, distribuídas desde a apresentação do projeto aos professores até sua finalização, incluindo horas para assistir os vídeos e para as entrevistas que se realizaram individualmente.

3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados

Conforme os encontros se sucediam, seja nos momentos após à apresentação, como na elaboração coletiva do Plano de Ação, na escolha das temáticas, nas discussões e análise de situações-problemas de sala de aula; nas discussões teóricas; as professoras tocaram em pontos comuns: como por exemplo, dar a atenção necessária para seus alunos com deficiência; sentimento de impotência diante das dificuldades – sociais e econômicas - enfrentadas pelos alunos; a ausência da família; a inoperância da gestão na resolução de problemas educacionais que afetam a criança com deficiência, assim como, a falta de formação que lhes possibilite conhecimentos para o ensino. Assim, este capítulo abordará todos esses pontos que serão apresentados e discutidos em quatro categorias de análise.

3.4 Categorias de análise

As categorias de análise aqui propostas levam em consideração os dados obtidos no grupo de estudo, encontros presenciais (antes do período pandêmico) e virtuais (durante o período pandêmico), complementados pela entrevista semiestruturada e as anotações do Diário de Campo. No entanto, não há pretensão de esgotar o discurso e nem colocar um ponto final no diálogo que se estabeleceu entre o grupo sujeito, como no que agora se estende para o grupo leitor, pois se concorda com Orlandi (2006), quando esta diz que para aqueles que praticam a análise de discurso é necessário entregar-se ao prazer da descoberta, sem preocupação com o ponto final no fechamento das questões, mas sim dialogar no encontro das diferenças.

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

Desta forma, os dados obtidos nessa pesquisa possibilitaram analisar a formação no grupo de estudos, a compreensão e a concepção das professoras sobre o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da criança com deficiência visual, assim como as dificuldades e barreiras que se interpõem nesse processo e ainda as mudanças apontadas como necessárias para que o ambiente excludente da escola que temos hoje, se transforme e se ressignifique em ambiente inclusivo de ensino intencional e consciente à todos.

Sendo assim, lendo e relendo todas as falas que foram transcritas do MP4 dos encontros, das entrevistas foi possível perceber os pontos em comum ditos pelas professoras que foram organizados em quatro categorias: Interloquções do grupo sobre o processo de escolarização da criança com def. visual; Concepção sobre escola inclusiva; Concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança com def. visual e Apoio Colaborativo no processo de alfabetização. Cada categoria será abordada buscando evidenciar os ditos mais relevantes.

Na primeira categoria “Interloquções do grupo”, se evidencia o que as professoras disseram sobre a escolarização da criança com deficiência visual e o papel delegado à elas dentro desse processo, assim como, a formação inicial e continuada que tiveram para atuar com crianças que possuem deficiência visual. Essa primeira categoria visa em sua discussão alcançar o primeiro objetivo específico dessa pesquisa, que é o de possibilitar aos professores através do grupo de formação, um espaço de interlocução, troca de experiências e aprendizagens sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual.

Na segunda categoria “Construção da Escola inclusiva”, se analisam as representações que as professoras possuem sobre escola inclusiva e quais as mudanças, que apontam ser necessárias na escola para possibilitar o processo de alfabetização e

letramento. Essa categoria busca atender ao segundo objetivo da pesquisa, que analisa as mudanças e permanências na compreensão das professoras sobre a aprendizagem da escrita e leitura, da criança com deficiência visual.

Na terceira categoria “Alfabetização e Letramento” a análise se faz sobre a reação e o sentimento das professoras quando são informadas que terão em suas classes uma criança com deficiência visual. Também se analisa a concepção e a prática docente das professoras sobre o processo de alfabetização e letramento dessas crianças. Essa categoria atende ao objetivo que busca analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual

Na quarta categoria “Apoio Colaborativo no processo de alfabetização e Letramento” nessa categoria a análise procura identificar as barreiras interpostas nesse apoio e as possibilidades e impossibilidades para que haja por parte da escola e das professoras ações pedagógicas colaborativas. Essa categoria atende ao quarto objetivo que busca verificar quais as dificuldades apontadas pelos professores (classe comum e AEE) que impedem práticas pedagógicas colaborativas junto ao ensino do aluno com deficiência visual;

Quadro 8

Categorias de análise

Ordem	Categorias	Subcategorias
1ª	Interlocuções do grupo	- O papel atribuído às professoras no processo de escolarização da criança com def. visual; - Formação docente.
2ª	Construção da Escola inclusiva	- Representações sobre a escola inclusiva; - Mudanças necessárias na escola para possibilitar o processo de alfabetização e letramento.
3ª	Alfabetização e Letramento	(Re)ações docentes diante da criança com deficiência visual na escola regular; - Concepções e práticas docentes no ensino da escrita e leitura da criança com deficiência visual.
4ª	Apoio Colaborativo no processo de alfabetização letramento da criança com deficiência visual	(Im)possibilidades para uma ação pedagógica colaborativa.

Nota. Fonte: elaborado pela Pesquisadora (2021).

Sendo assim, a partir do Plano de Ação definido no primeiro encontro, para nortear os próximos encontros do grupo, buscou-se construir uma base teórica junto às

professoras participantes que lhes servisse de filtro analítico para entender, interpretar e compreender o que estava posto, ou seja, a escola, sua organização estrutural e pedagógica, e também lhes propiciasse uma reflexão crítica, sobre seu protagonismo, sua práxis e suas amarras (Orlandi, 2009, 2006).

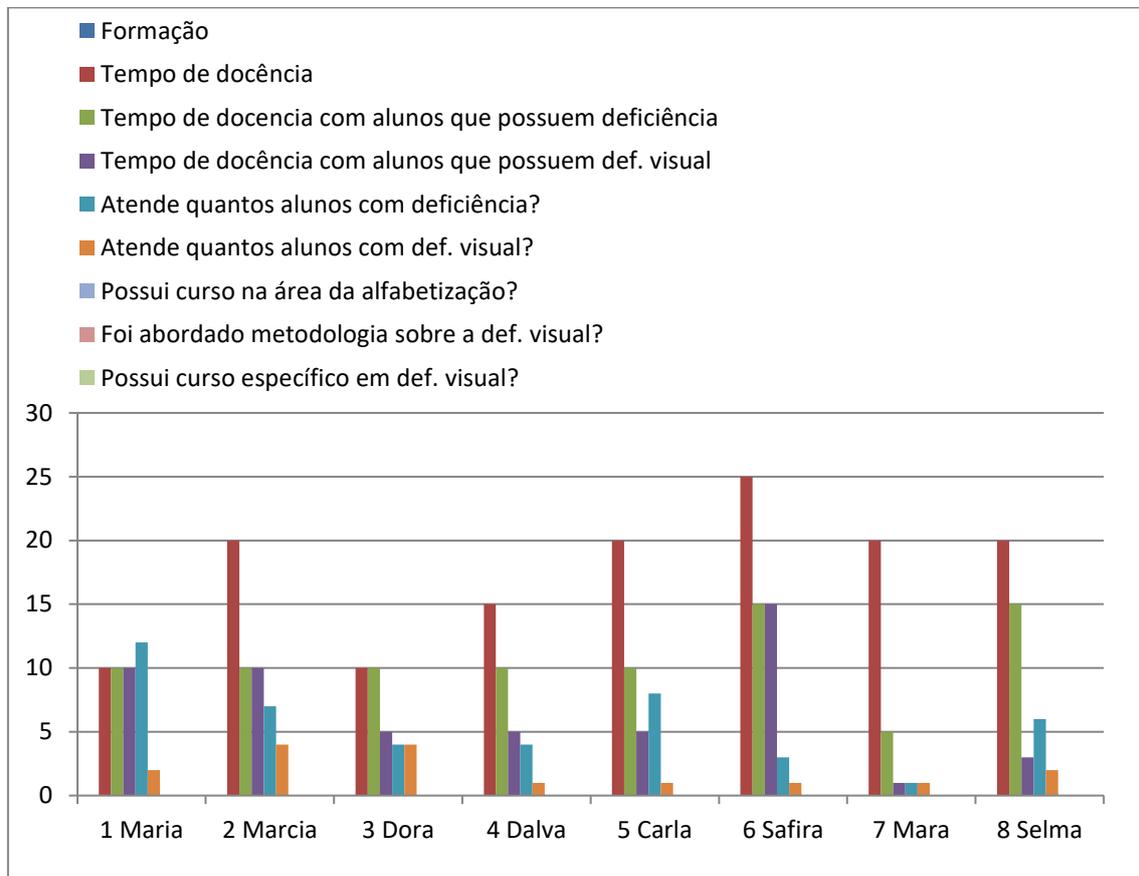
3.4.1 Primeira categoria: “Interloquções do grupo”

Os encontros presenciais se revestem de extrema importância, pois longe do perigo que logo assolaria o mundo foi possível estabelecer um diálogo descontraído, alegre e com explanação, por parte das professoras, de suas práticas, seus medos e suas angústias, sobre o papel delegado a elas, ao mesmo tempo que, foi possível estabelecer um lugar de partilha, de troca de experiências, de aprendizagens e de escuta atenta a fala de cada participante, pois havia uma total identificação, com os problemas sentidos por elas em seus locais de trabalho. Ou seja, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, assim como, as dificuldades de ensino enfrentadas pelas professoras, se pareciam, e nas interloquções e reflexões, caminhos eram apontados por aquelas que já tinham vivenciado algo parecido, caminhos esses também apontados pela pesquisadora e como professora atuante no ensino do AEE e da criança com deficiência visual. Por outro lado, os encontros virtuais aconteceram no primeiro semestre de 2020, época em que a nossa rotina foi cortada por sirenes de ambulâncias e carros funerários, devido à pandemia da covid-19. Diante desse cenário, os diálogos foram entrecortados e menos profícuos.

A seguir o gráfico 1 e 2 apresentam informações obtidas em Questionário (Apêndice 4 e 5), preenchido pelas professoras, no primeiro encontro.

Gráfico 1

Perfil das professoras do AEE

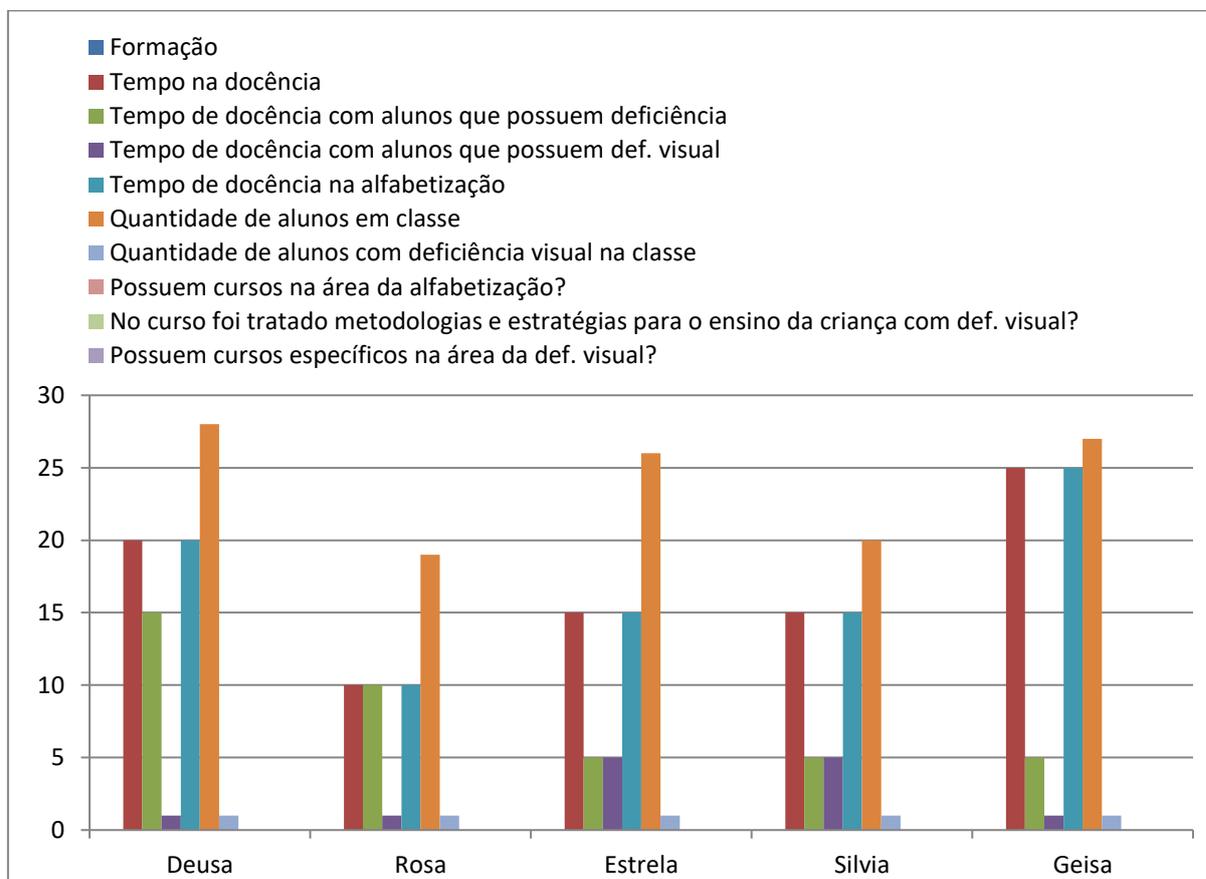


Nota. Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Com o exposto no Gráfico 1 é possível inferir que nem todas as professoras que estão trabalhando com alunos nas séries iniciais são pedagogas, que nem todas possuem formação específica para atender alunos com deficiência visual e que nem todas as formações oferecidas para professores do AEE na área da alfabetização abordam conteúdos pertinentes a pessoa com deficiência visual.

Gráfico 2

Perfil das professoras da classe comum



Nota. Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

No Gráfico 2, se observa que nem uma das cinco professoras possui cursos específicos na área da deficiência visual. Sua atuação na docência varia de 10 a 25 anos; relataram que sua experiência com alunos que possuem algum tipo de deficiência é em média de 05 a 15 anos, já quando se trata de alunos que possui deficiência visual essa experiência não vai além de 5 anos. O quantitativo de alunos por classe variou de 19 a 28, sendo 01 aluno com deficiência visual por classe.

Mediante esses dados é possível compreender a necessidade de trabalho conjunto e colaborativo entre professores do AEE e professores da Classe comum, pois nem a formação do professor do AEE, nem a formação do professor da classe comum são suficientes para mediar de forma isolada o processo de alfabetização da criança com deficiência visual. O tempo de docência é grande para ambos os professores, mas falta experiência exitosa e conhecimentos mais específicos que permita fazer as intervenções

necessárias, de forma intencional e no tempo certo. Observa-se que nem mesmo o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC⁹, uma política de formação continuada para docentes alfabetizadores, de âmbito nacional, trouxe em seus conteúdos e abordagens a alfabetização da criança com deficiência visual.

3.4.1.1 O papel atribuído às professoras no processo de escolarização da criança com deficiência visual

Essa subcategoria trata da percepção que as professoras têm sobre a escolarização da criança com deficiência visual e o papel que lhes foi delegado, seja pelo estado, pelas políticas educacionais, seja pela sociedade, família e escola nesse processo. Assim, foi possível perceber como o exercício desses papéis, ou a tentativa em exercê-los, lhes têm causado uma mistura de sentimentos que ora refletem o desejo, ora as impossibilidades, de poder fazer mais por seus alunos. Conforme a fala da professora:

Profa. Rosa: (...) eu não consigo ver um aluno meu com certa dificuldade sem eu resolver, sem eu buscar uma solução pra ele, porque eu preciso de uma resposta e quando o aluno sai da série sem aquele tipo de conhecimento eu me sinto uma pessoa assim incapaz, naquele momento eu fui incapaz de ajudar meu aluno, então quando a professora relata o bloqueio deste aluno que ta no quinto ano, eu vejo assim que o trabalho que eu fiz com ele em 2 anos que ele ficou comigo, assim, ele ficou perdido entendeu, ficou perdido porque foi um trabalho assim de muito sacrifício, muita dedicação, de deixar as vezes a turma bagunçar um pouco para eu dar uma atenção de sentar com ele, de ter aquela paciência, de mandar refazer (...)

A professora Rosa relata um sentimento de incapacidade diante das necessidades de aprendizagens apresentadas por seu aluno, como o bloqueio na aprendizagem e,

⁹O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas (Brasil, 2012).<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>.

revela, ao usar as palavras “sacrifício; dedicação; atenção; paciência”, sua preocupação e tristeza em não poder fazer mais por seu aluno diante das condições de ensino, de situações adversas, que somada a outros motivos e causas lhe impossibilita desempenhar o seu papel de professora e mediadora social (Vygotsky, 1997). Observe o diálogo entre as professoras Estrela, Maria e Rosa:

“Profa. Estrela: E também tem a questão que eu vejo para nós professores da classe comum, é o seguinte: Eu tenho um aluno com baixa visão, ele precisa de um planejamento meu diferenciado, ele precisa de uma atenção minha, mas eu tenho também um outro sentado ali do lado, que é imperativo...”

Profa. Maria: É autista

Pessoa Estrela: Eu tenho um outro ali que a gente não sabe o que é, tem professor que é sozinho, então a gente peca por não conseguir mesmo.

Prof. Rosa: Humanamente...

Profa. Estrela: É, a gente não consegue, aí para os que estão de fora, aparentemente, professor não tá se esforçando, o professor não se preocupa, mas esse professor ele é uma única pessoa, principalmente o professor de primeiro ano, que a partir do segundo ano você já sabe que aquele aluno é imperativo, que aquele aluno tem isso... então vamos colocar naquela classe só 20 alunos. Mas o professor do primeiro ano, ele pega tudo, até ele saber quem é quem (...). Quando vai me pedir para ajudar já tem um se matando, já tem outro subindo na cadeira, jogando caderno no ventilador. Entendeu?

O diálogo acima se apresenta como a expressão de um grito que não deveria mais ser silenciado, são professoras que atuam com o primeiro ano e se sentem “sozinhas”, impotentes diante de uma sala de aula lotada. Nesse diálogo a professora chama a atenção para o fato de que é principalmente no início da escolarização que muitas vezes certas dificuldades ou limitações dos alunos serão percebidas, ou seja, será o olhar atento da professora que irá perceber problemas, seja na ordem sensorial, intelectual ou física. Será a professora, principalmente das séries iniciais, que fará o

alerta para a escola e para a família de que algo precisa ser mais bem observado e se necessário encaminhado para outros profissionais para ser tratado.

Sendo assim, caso não haja identificação de alguma deficiência na criança, por parte da família, no ato da matrícula, a professora do primeiro ano não contará com o apoio do professor especializado e levará um tempo para fazer tal identificação, caso tenha formação e ou conhecimentos que a permita fazer tais observações. Desta forma, considerando as situações estruturais adversas, como: precárias condições escolares; desconhecimento por parte da professora sobre problemas que podem ocasionar dificuldades na aprendizagem; não aceitação familiar; tudo isso irá convergir para que a criança não construa conhecimentos ou precise de um tempo maior para a construção dos mesmos e já comece desde o início da sua escolarização a enfrentar barreiras, ocasionando sérios prejuízos ao desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007).

Nesse contexto, a ação docente alcança uma pequena parte do alunado, ficando muito difícil dar uma atenção mais individualizada a qualquer criança, conforme a fala da professora Estrela abaixo,

“Aí a gente se esbarra nisso aí, enquanto eu tô preocupada com a minha aluna com baixa visão, eu tenho aluno que não tem deficiência e que não consegue ler direito, escrever, tem o outro que não consegue ficar sentado porquê (...), tem essas situações...”

O sentimento de preocupação e de fracasso expressado pelas professoras revela que os objetivos e estratégias educacionais não estão sendo alcançados somente com o aluno que possui limitação visual, mas sim, com uma parte significativa dos alunos da classe que não possuem deficiência. Ou seja, para Frigotto (2003), a escola nos moldes existentes enfrenta uma crise que também é societária com implicações direta sobre o exercício docente. Observem o que dizem as professoras:

Professora Márcia “o oftalmologista falou que ele precisa de um psicólogo (...) ele tem toda uma característica de depressão, não se envolve com os outros coleguinhas, ele conversa muito comigo, ele mora numa área de ressaca, de alto risco e eu vejo que tem mãe que ela quer que eu pegue no braço do filho dela e

leve no posto. Por que ela não vai lá? Porque não sabe onde fica, trabalha e não tem tempo...”

Professora Maria “Eu estou muito triste, por que tu mandar crianças pro estado sem o mínimo, o básico de conhecimento ai essas crianças vão sofrer *bullying*, vão passar por todo um processo que ocorre de discriminação, de preconceito, e isso vai ocasionar o que para ele? (...) eu tenho um aluno que ele já saiu alfabetizado, já estava na fase silábica quando ele voltou das férias pelo incrível que pareça, parece que ele esqueceu tudo que foi desenvolvido de trabalho com ele, porque, teve problema na família dele”

Não se pode desconsiderar que a escola está sob a égide de políticas neoliberais, com todo um arcabouço ideológico que emana a descrença, desesperança, cansaço, imobilismo e engessamento diante da crise. Foi possível perceber que o fracasso acontece pelo encadeamento de fatores econômicos e sociais de dimensão estrutural, vinculadas a orientações e interesses políticos, as condições de trabalho, a desprofissionalização docente, delegando-se a professora a responsabilidade pelo fracasso no ensino e a deficiência visual a responsabilidade pelo fracasso da criança no seu processo de aprendizagem (Pletsch, 2009).

Assim, os sentimentos que vieram à tona nos diálogos das professoras são derivados de políticas educacionais que atribuem produção e eficiência aos fazeres docentes, inculcando a estas responsabilidades pelo êxito educacional, como se fosse algo que dependesse única e exclusivamente da dedicação das professoras, desconsiderando o cenário social, do qual pertencem e do qual também são vítimas, com pouca formação, com baixos salários, com precárias condições de trabalho (Prieto, 2004). Conforme o diálogo abaixo:

Professora Dalva: “Fico triste de não poder dar atenção para os nossos filhos, de não parar em casa com esse excesso de responsabilidade.”

Professora Maria: “Excesso de responsabilidade e tu acaba tendo que estudar muito para entender aquele aluno e passa muito tempo pesquisando, enfim...”

Professora Estrela: “Então, quando a gente pensa em atender a todos, eu venho buscando muito isso e, acabo me consumindo, eu acabo me consumindo porque eu me dedico a mais, eu chego na minha casa, eu olho para o meu planejamento e digo: eu tenho que levar esta atividade aqui, mas essa atividade serve para esse ou aquele aluno?”

Enxergar a perda do seu papel e os diferentes papéis que tem sido delegado às professoras atuantes nas séries iniciais, seja da classe comum, seja do atendimento especializado, assim como a sua condição dentro desse cenário social e educacional, se reconhecer como uma classe que trabalha muito, mas que é pouco reconhecida, tanto no âmbito social quanto financeiro, deve ser um objetivo a ser alcançado pela classe, mediante movimentos de resistência, considerando que a escola é um organismo vivo que reproduz, mas também modifica o *status quo* (Gentili & Alencar, 2005).

Buscar essa tomada de consciência como forma de atenuar os danos, inclusive de saúde que vem acometendo os professores, perpassam por todo um processo de mudanças articuladas que precisam ocorrer, desde uma nova concepção de sociedade, perpassando pela construção de um novo modelo de escola, já que o existente está desgastado e não atende nem mesmo o ideário neoliberal que objetiva formar pessoas para a empregabilidade (Andrade, 2009; Oliveira, 2012).

Assim, esse diálogo nos possibilitou perceber que a escola não está cumprindo sua missão, de ensinar e construir conhecimentos com todas as crianças, como também o papel que as políticas educacionais e de formação docente têm atribuído as professoras das séries iniciais deixando-as imbuídas em sentimentos de preocupação, impotência e desencantos. Trazendo à tona a reflexão que, os problemas que afetam a escola, estão nela e fora dela, derivados de problemas estruturais e de cunho capitalista (Gentili, 2005; Saviani, 2008).

4.1.1.1.2 Formação Docente

Para Pimenta (2005), os espaços escolares deveriam ser lugares de interlocução, aprendizagens e construção de conhecimentos pelas professoras. Cabendo a organização escolar não só disponibilizar espaços de formação contínua que possibilite a transformação dos professores em pesquisadores, a partir de uma ação coletiva, reflexiva e crítica, como também disponibilizar tempo dentro da carga horária docente que lhes permita preencher lacunas deixadas pela formação inicial, nas diversas áreas de ensino e aí caberia discutir a alfabetização, de forma generalista e de forma específica da criança com deficiência visual, assim como de outras especificidades, com abordagem para a pluralidade e diversidade. Nesses espaços teria lugar também para problematizar e refletir sua atividade docente, assim como o contexto institucional, histórico e social no qual estão inseridos.

Nesse contexto de possibilitar formação docente no próprio espaço da escola, foi relatado pelas professoras, a necessidade de valorizar o trabalho desenvolvido pela equipe do atendimento especializado, demonstrando que, quando se trata de fazer formação que envolve a temática ensino da criança com deficiência, há uma certa relutância para que se efetive. Observemos o que disse a professora Maria:

a gente monta um projeto no início do ano, nós somos os primeiros a entregar o projeto, visando o professor regular, acho que as vezes ainda falta muita sensibilidade do gestor da escola, da parte administrativa da escola (...)

(...) nosso projeto visava justamente isso, esses encontros, a capacitação dos pais com os professores regulares. Por que? Porque a gente ver a necessidade, o próprio pai não tem conhecimento de quem é o filho dele, o médico dá o laudo, o que é isso? Ele não conhece os termos técnicos e acaba escondendo as vezes o seu próprio filho, e joga a responsabilidade então para a escola (...) Mas se eu não tenho apoio para montar esse momento.

Ao mesmo tempo é premente a necessidade de formação para que as professoras compreendam como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual, pois foi observado que para algumas professoras era a primeira vez que estavam trabalhando com crianças com deficiência visual, outras já tinham

experiência de ensino junto a essas crianças, no entanto, também foi observado que para algumas professoras a temática, ou o ensino da criança com deficiência visual, era algo totalmente novo, ainda que fossem participantes frequentes de formações voltadas para professoras de séries iniciais. Observemos a fala da professora Deusa,

(...) o professor regular, no caso eu, to dizendo isso porque eu nunca trabalhei com o braile e esse ano eu tenho um aluno cego e aí a Marcia, professora do AEE, leva o material, ensina e, eu to aprendendo junto com o aluno por que eu também não sei, entendeu, ai ela passa e a gente vai fazendo, vai ditando... eu digo: gente do céu, eu estou me aposentando e eu nunca fiz um curso de Braille.

Mediante o exposto na fala acima é importante observar que a oferta de cursos, seja de formação inicial, seja de formação continuada, como os de capacitação e especialização, na abordagem junto às professoras, ainda falam de um aluno ideal que não existe, já que enquanto espécie humana, apresentamos características diferentes porque segundo Vygotsky (1997), nos constituímos a partir de quatro planos de desenvolvimento que são a filogênese, sociogênese, ontogênese, microgênese, os quais nos permitem certas peculiaridades, como na nossa forma e tempo de aprendizagem. Assim, as dificuldades enfrentadas pelos professores, no atual cenário escolar, correspondem não só as lacunas deixadas nos cursos de formação inicial e continuadas, como também as exigências impostas historicamente a esses profissionais no desempenho de suas funções, o que só piora o cenário da educação visualizado nesses tempos (Jesus, 2008).

Dentre as lacunas deixadas pelos cursos de formação, a falta de conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual vem sendo apontada como uma das barreiras à inclusão e escolarização dessa criança. Os cursos ofertados dificilmente apresentam aportes teóricos e ou discutem metodologias e estratégias de ensino à crianças com deficiência. Todavia, ainda que este seja um dos grandes problemas para o êxito na escolarização da criança com deficiência visual, é importante dizer que não é o único, agrupando-se a estes temos as condições salariais e condições de trabalho precarizados. Segundo Saviani (2008), melhorar somente a formação do professor não seria suficiente para mudar o quadro educacional que se apresenta. No entanto, modificar o conteúdo, o tempo, as estratégias e principalmente

ofertar e disponibilizar cursos de formação que realmente atendam a necessidade que o professor sente em sala de aula, já seria um caminho para retirar algumas barreiras causadas pela concepção e práticas excludentes que são resultantes da falta de conhecimento do professor (Laplane, 2015).

O que se observa é a professora que ao se deparar com o aluno com deficiência visual ou com outra deficiência, seja na classe comum, seja no atendimento especializado precisar buscar uma formação. Conforme a fala da professora Estrela,

“Agora assim, é obrigação do professor, então, eles não abordam. O professor ele pega vários tipos de aluno e é obrigação do professor ir para internet e se virar, eles não se preocupam em ajudar.”

Se sentem na obrigação de ir em busca por conta própria, já que os cursos que foram disponibilizados não fizeram abordagem teórica ou metodológica para atender os alunos público alvo da educação especial, ou se foi feita, foram insuficientes para conduzir o ensino destas crianças tirando-as da zona de desenvolvimento real para um potencial (Vygotsky, 2007). Desta forma, cabe analisar com menção a política de formação de professores, discutida no primeiro capítulo, principalmente o Art. 13 da Resolução 4/2009 e a Resolução CNE/CP de nº 2/2015, onde se observa que a formação proposta não tem possibilitado às professoras a compreensão sobre o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, não tem propiciado a apropriação de conhecimentos que as levem a reconhecer-se como agentes de mudanças, a partir de práticas pedagógicas conscientes, inovadoras e exitosas para o ensino de todas as crianças. Ao contrário, tem-lhes propiciado cada vez mais um trabalho alienado e sem clareza do percurso a seguir, como Alice de Lewis Carroll, quando introduz ênfase na ação prática do professor, promovendo uma ação sem reflexão crítica (Freire, 2001).

A fala da professora Estrela, revela que dentro do contido nas políticas públicas educacionais há um discurso velado que impõe as professoras a busca por soluções para os problemas encontrados no contexto da escola e da sala de aula, induzindo-as a puxar para si a responsabilidade de sua formação, levando-as a admitirem um sentimento de culpa por não ter buscado determinadas capacitações, desconsiderando a negligência e obrigação do Estado em propiciar as professoras um processo de formação inicial e

continuada que realmente lhes propicie estudos de caso e problematizações do vivenciado na sala de aula, ou seja, uma formação mais próxima da realidade e que atenda às necessidades de aprendizagem de seus alunos com e sem deficiência (Paiva, 2006).

A percepção desse primeiro momento, de encontros e interlocuções do grupo, é que houve um consenso entre as professoras de que deve ser delas a responsabilidade em buscar formação, no entanto também já existe uma construção perceptiva de que a responsabilidade é do Estado em prover a formação delas, ou seja, já há ecos sendo internalizado por elas, contrários aos discursos polifônicos deixados pela política de formação adotada no País, que responsabiliza o professor pela sua formação, disponibilizando àqueles que se interessam em seguir a carreira não só os cursos rápidos, também em formato de complementação pedagógica, como para aqueles que já estão no exercício da profissão, cursos de formação contínua como as oficinas de “reciclagem” que pouco contribuem para mudar sua condição em sala, pela falta, dentre outras, de consistência teórica (Santos, 2008).

Desta forma, quando analisamos a fala da professora Estrela, “eu digo que nós temos que ser inquietos mesmo porque é como Paulo Freire diz, a inquietude que tem que nos mover pra que a gente possa fazer algo diferente (...)”, é possível perceber que já existe uma centelha da inquietude do nosso emérito professor Paulo Freire (2001), a inquietação questionadora sobre o que está posto e porquê assim o está; sobre a escola e sua sala de aula; sobre as relações que lá se estabelecem entre professores e alunos; sobre o que se ensina e como se ensina; sobre as condições, as amarras e as impossibilidades para alfabetismo e letramento das crianças; sobre o que está posto na sociedade, na economia, porque tudo está interligado, com influência direta sobre sua prática pedagógica e o seu fazer junto a criança com deficiência visual ou junto aquela que não tem deficiência visual.

Portanto, nesse contexto se encontra a professora alfabetizadora, das séries iniciais da Educação Básica, impregnada pelo utilitarismo e pelas questões imediatistas do cotidiano, não dispondo de tempo e nem de espaço para o desempenho da docência consciente. Assim, sem estar familiarizada com o conteúdo, com o tempo do ensino e da aprendizagem, com a forma, tudo fica mais difícil. As crianças estão ávidas por outro

modelo de escola e por diferentes formas de aprender, como também as professoras estão ávidas, por outras e diferentes formas de ensinar, de compreender o processo de aprendizagem de seus alunos e a prova disso é que estão atendendo ao chamado para iniciar ou dar continuidade a sua formação, abrindo mão de suas férias e de seus finais de semana, estão pedindo que as ensine, elas querem aprender novas práticas, não querem só ouvir querem ter direito a voz e terem a oportunidade de fazer o melhor no ensino de seus alunos (Saviani, 2008).

3.4.2 Segunda categoria: “Construção da Escola inclusiva”

Nesta categoria, analisamos a concepção das professoras sobre quando uma escola é inclusiva, sobre o sentido da frase “criança com deficiência visual”, assim como procurou-se perceber pelo olhar das professoras quais as mudanças necessárias nas condições pedagógicas e estruturais da escola para incluir e possibilitar o processo de alfabetização dessa criança. Conforme o que já foi discutido no decorrer deste, não há preocupação nos escritos das políticas públicas educacionais em modificar a realidade encontrada nas escolas pois, após três décadas do início da discussão de implementação da escola, para o atendimento a todos, ainda encontramos situações em que a professora está solitária no seu fazer pedagógico; superlotação das salas de aula; precárias condições de trabalho; o excesso de responsabilidades assumidas pelas professoras seja do Atendimento Educacional Especializado/ AEE que atuam nas salas multifuncionais, seja pelas professoras da classe comum; precarização do plano de carreira, obrigando a árduas e extensas jornadas de trabalho, sem tempo para encontros tão necessários como os de planejamento e formação. A explanação desses fatores, de certa forma nos conduz ao entendimento das circunstâncias em que o professor está recebendo a criança com deficiência visual na classe comum, difícil ser vitorioso, empreender ensino consciente e intencional, numa empreitada que demanda esforços titânicos para sua realização (Glat et al., 2008).

3.4.2.1 Representações sobre a escola inclusiva

Nesse contexto, organizamos em quatro blocos de discussão, o que foi dito pelas professoras quando se pediu que abordassem sobre a escola inclusiva. Observemos que no primeiro bloco, as falas chamam atenção para os aspectos estruturais, condições pedagógicas e físicas das escolas, conforme o diálogo abaixo:

Professora Selma: “Quando essa escola possui estrutura física e pedagógica para atender as necessidades da pessoa com necessidades específicas”

Professora Deusa: “quando a criança especial ela tem... a escola dá a ela voz e voto, e a escola como um todo absorve essa inclusão, agora o que a gente vê na escola pública infelizmente não é isso a gente sabe que não é isso (...)”

Professora Carla: “Eu penso assim, que no momento em que a escola abraça essa causa ne, principalmente os alunos, acho que é o principal porque eu já passei pela escola onde não tem interesse nenhum da parte, da parte gestora, da administração em geral, mas quando a gente chega numa escola que a gente tem todo o apoio onde a gente pode fazer nosso trabalho encontra aquele apoio, aí sim, eu vejo que essa escola e uma escola inclusiva.”

Vale a pena ressaltar que ainda que as legislações que norteiam a educação em geral e a educação especial, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial/2009; a Resolução 04/2009; o Plano Nacional de Educação/2014 (Meta 4), apresentem em seus artigos, a implantação de salas multifuncionais com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos e o atendimento educacional especializado que deverá contar com professores com formação especializada, o que se percebe é um discurso que se antagoniza com a realidade, pois as escolas na sua maioria estão funcionando em prédios alugados e inadequados; há carência de professores, tanto para atuar na classe comum, quanto no atendimento especializado e ainda a conflituosa relação com gestores educacionais não são escolhidos democraticamente.

No mesmo sentido, as falas das professoras retratam dentro do grupo, a situação que estão vivendo de precarização e sem condições de promoverem o ensino, fazendo emergir a falta de autonomia da escola para se proteger das imposições externas; a

condição de precarização que sofre o professor destituindo-lhe do seu papel de agente de transformação, deixando-o sem forças para empreender uma reivindicação e ainda que interna, junto a equipe gestora. Também é perceptível a cristalização na sociedade do conceito de que a escola pública não serve e é ineficaz no cumprimento de seu objetivo. Todavia, o que ocorre é a falta de apoio do Estado que traça proposições dentro da atual política neoliberal com o intuito de diminuir serviços de âmbito social (Gentili & Alencar, 2005).

Assim, a desestrutura do sistema educacional, a carência de escolas e a superlotação das poucas existentes, considerando a demanda potencial dos alunos, se configuram como um dos fatores do fracasso escolar, tanto dos alunos comuns, quanto daqueles que apresentam deficiência. Nesse mesmo quadro tanto o professor quanto o aluno são apontados como os culpados, o primeiro porque não dá conta de ensinar e o outro porque não aprende (Garcia, 2013).

Desta forma, vivenciando essa realidade as professoras elaboram respostas e vislumbram o que seria, para elas, a escola inclusiva e, apontam caminhos para outro formato de escola. Podemos verificar que no segundo bloco, as falas chamam atenção para os aspectos da acessibilidade e da interação entre a comunidade escolar, conforme o diálogo abaixo:

Professora Safira: “Bem para mim uma escola ela é inclusiva quando ela é acessível para todas as pessoas independente se ela tem uma deficiência ou não, quando desde lá no portão a pessoa ela é bem recebida, pode ser pai, pode ser da comunidade, pode ser quem for que seja, então quando todas as pessoas que trabalham nessa escola tratam as pessoas de forma acessível de forma igual, eliminando as barreiras, essa escola para mim é acessível.”

Professora Dalva: “Uma escola inclusiva pra mim, é aquela escola onde a gente conseguir um contado com todos os membros da escola, a gente tem acesso fácil na verdade ao professor, a direção da escola, as pessoas que trabalham com alimentação escolar, com a limpeza, especialmente com os alunos, então, essa escola inclusiva é quando as pessoas se sentem parte dela, mas focado nesse sentido, e se sentir parte, realmente participar e interagir em todos os momentos.”

Professora Estrela: “Quando ela recebe os alunos de todas as formas, como a gente já é bem antigo, antes a gente via essa diferença, a gente não tinha esses alunos com deficiências transtornos, e eu me recordo muito bem, de quando eu entrei, tem 15 anos somente, mas a gente não recebia quase, era raridade, eu tinha, se não me engano, era deficiente físico, mas eram pouquíssimos, hoje não, hoje a escola já é mais ampla e eu vejo até não só a questão de estrutura, como também os próprios colegas, hoje as crianças já aceitam, as outras crianças normais, eles não têm mais dificuldade assim tanto de receber um aluno que é diferente”

O diálogo acima nos permite analisar que para as professoras, a escola inclusiva perpassa pelo rompimento de barreiras de acesso tanto ao prédio físico escolar, quanto a interação entre professores, alunos, família e comunidade escolar em geral. Assim, considerando o termo acessibilidade, como discutido na LBI/2015, se aborda a necessidade de se construir um projeto político pedagógico que permita de forma democrática o acesso e a permanência da comunidade na escola, co-criando e ressignificando o conhecimento social e cultural humano (Prieto, 2004; Vizim, 2003).

As professoras abordam o acesso aos professores, mostrando que sentem a necessidade do encontro interativo para estudo, planejamento, acompanhamento dos alunos, e que sem esses momentos e em caminhos paralelos, se instala a solidão docente. Aqui o termo acessibilidade coaduna com o termo barreiras, também discutido na LBI/2015, em suas diferentes formas como as atitudinais, comunicacionais e urbanísticas. É importante fazer referência a relação que precisa existir entre os participantes da comunidade escolar, professor do AEE/professor da classe comum, professor/aluno/ e aluno/aluno. Desta forma, faz-se extremamente necessário transpor as barreiras existentes no percurso da escolarização, para que possa ocorrer aprendizagem, principalmente da criança com deficiência visual, que exige estratégias de ensino mais elaboradas, para se alcançar êxito em sua proposta curricular (Vieira, 2011; Vygotsky, 1997).

Possibilitar a participação e a interação entre todos os protagonistas escolares, também é possibilitar a mediação social que se inscreve no processo de ensino-aprendizagem, como sendo de extrema importância para o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, ou seja, entre o aluno e o objeto do conhecimento, existe um mediador social, papel que deve ser exercido no contexto da sala de aula, pela professora ou entre pares e fora do contexto escolar pela família e instituições sociais (Vygotsky, 2007).

Observa-se, no diálogo acima, pela fala da professora Estrela, que a presença de crianças com deficiência visual, na sala de ensino comum, vem exigindo modificações em todo o cenário escolar, desde a formação do professor que se sente despreparado até a estrutura do ensino ali estabelecida. Isto forja um desmonte dos modelos de ensino cristalizados na escola, que foram e continuam sendo vistos e pensados para um modelo idealizado de aluno. Assim, é extremamente importante que a professora promova a interação da criança com deficiência visual, junto a seus colegas, pois desta forma, buscamos enfatizar que a mediação social exercida pelo colega mais experiente no ambiente escolar pode colaborar com as descobertas e aprendizagens na hora da aula, mesmo que o professor se encontre com pouca condição em dar atenção mais individualizada a todos (Tudge, 1996).

O diálogo traz à tona aspectos que caracterizam a escola inclusiva, garantindo não só a permanência do aluno, mas o seu processo de aprendizagem, que são: o reconhecimento da diversidade e singularidade humana dentro da escola, a não seletividade, a construção de valores, a construção do conhecimento por todos, a partir da interação e da mediação e assim a apropriação e reelaboração de conceitos construídos no processo histórico e cultural da Humanidade. De acordo com Vygotsky (1997) é na interação com o mundo social, no contato com a cultura que ocorrerá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Já no terceiro bloco, as falas chamam atenção porque abordam a escola como lugar de resistência, de resiliência, de esperança, como estratégia para avançar sobre as dificuldades, observe o diálogo abaixo:

Professora Marcia: “a inclusão para mim é isso, todo mundo falar a mesma língua em prol do aluno para que esse aluno se desenvolva se sinta capaz né e participe o máximo que ele puder interagir com a escola e com os alunos, porque a gente tendo isso, a gente vence a barreira do financeiro, não tem material mas eu posso adaptar né eu posso incluir o meu aluno de uma outra forma para que

ele se sinta envolvido na escola né não adianta eu ter uma sala multifuncional com muitos materiais mas se eu privo o meu aluno de tá com os demais e os funcionários, então para mim, escola inclusiva é quando todos os funcionários quando toda escola fala uma linguagem em prol do aluno para que ele se desenvolva.”

Professora Geisa: “Eu acho que quando começar pelas pessoas terem essa consciência de saber tratar uma pessoa especial, uma pessoa que tem essa dificuldade né não e só a visão, também tem as outras, quando ela tiver estrutura pelo menos, aqui, por exemplo, ela não tem assim muita estrutura, então, mas apesar dela não ter muita estrutura, as pessoas, elas se preocupam muito. Agora com essa criança que chegou aqui, a gente não tinha nada, não sabia nem para onde ficava o Braille, mas todo mundo ela trouxe logo uma palestra, as palestrantes vieram falar sobre e para todo mundo da escola pelo menos o mínimo de noção, então eu acho que é quando todos, todos tão inseridos, estão inseridos nessa situação (...)”

O diálogo acima que tem como participantes duas professoras, a Márcia, professora do AEE e a Geisa, professora da classe comum, leva a perceber que por mais propagadas que tenham sido as políticas de implantação das salas de recursos multifuncionais munida de recursos didáticos, eletrônicos e tecnológicos, estas não chegaram em todas as escolas, sem implementação desses espaços, o único recurso nas salas de aula, seja do AEE, seja da classe comum, continua sendo o professor e o seu conhecimento. O pouco investimento financeiro destinado às escolas impulsiona e obriga as professoras a construírem, adaptarem e comprarem material que sirva como recursos didáticos em suas aulas. No entanto, as professoras compreendem que uma escola inclusiva enxerga todos os seus alunos, todos são visíveis dentro do processo de escolarização. Acreditam que deve haver um trabalho conjunto em prol do aluno, para que este na participação e interação dentro do contexto escolar construa sua autonomia, construa conhecimentos (Vilaronga, 2014). Buscar um trabalho conjunto e colaborativo possibilita minimizar algumas barreiras, segundo a professora Márcia, inclusive a financeira.

A professora Márcia ao dizer que o coletivo escolar nos seus muitos fazeres pode envolver muito mais as crianças com deficiência visual; pode possibilitar o seu desenvolvimento, pois estas ao saírem da invisibilidade, deixam de ser alunos de responsabilidade exclusiva da educação especial ou da professora do AEE, mostra nesta fala resistência e enfrentamento, quando acredita que todos juntos, coletivamente, têm muito a contribuir com o processo de aprendizagem desses alunos, mesmo envolvidos nas precárias condições que se encontram. Traz esperança quando diz que fazer diferente ainda é possível, superando as barreiras impostas por políticas neoliberais (Gentili& Alencar, 2005).

A professora Geisa enxerga a escola, como espaço com poucas condições físicas, para ser considerada como escola inclusiva, mas se surpreende com as mudanças ocorridas nesse espaço, desde a chegada da criança cega. Refere também a importância da vinda de profissionais para palestrarem sobre o tema, que até então era totalmente desconhecido pelo coletivo escolar, pois nunca tinham tido um aluno com deficiência e deixa claro que sua compreensão sobre escola inclusiva perpassa justamente pelo envolvimento de todos em prol do aluno, pois se mostrou satisfeita das palestras terem envolvido todos os profissionais da escola e, advoga que assim deve caminhar uma escola nesse processo de tornar-se lugar de ensino e aprendizagem a todas as crianças que lá adentrem (Mantoan, 2004).

Nesse sentido, certas compreensões se mostraram presentes no pensamento das professoras, quanto a possibilidade da construção de uma escola inclusiva. É preciso derrotar as práticas constituídas que idealizam um modelo de aluno e para o qual pseudamente se organizam. Valorizar cada integrante desse cenário, alunos, professoras e trabalhadores que lá desenvolvem suas atividades laborais, abrir espaços de escuta e atividades para a comunidade vivenciar o ambiente escolar e interagir com as diversas situações que lá ocorrem, pode ser o caminho para vislumbrar a mudança. Reconhecer a heterogeneidade presente na sala de aula e a singularidade como uma das características do ser humano, as diferenças passam a ser um ponto de partida nas estratégias de ensino, onde cada aluno passa a ser visto como um ser único (Vygotsky, 1987). É possível que a partir da construção dessa nova premissa dentro da escola, surja na sua esteira, outros currículos, outra avaliação, outros métodos e outras compreensões (Santos, 2008; Vilaronga, 2013).

A escola inclusiva reconhece e permite a interação e a participação de seus alunos com o currículo, na sua forma mais ampla de entendimento, ou seja, com o todo desenvolvido na escola. Repensar questões de estruturação como a quantidade de alunos que estão sendo postos na sala comum que vem inviabilizando a atuação docente, e impedindo a mediação do ensino. Se o professor não consegue se aproximar dos seus alunos, como vai reconhecer nestes os seus níveis de desenvolvimento, como vai possibilitar-lhes a criação de novas Zonas de Desenvolvimento Proximal, selecionando conteúdos e estratégias de ensino que atenda às necessidades específicas desses alunos (Mantoan,2003; Vygotsky,2007).

Nesse quarto bloco, apresentamos a resposta da professora Dora que atua no AEE, dadas em dois momentos, dentro da entrevista semi-estruturada. No primeiro momento ela responde que:

Professora Dora: “Uma escola e inclusiva, quando oportuniza né, que a criança com deficiência, com determinada limitação, que ela consiga realizar atividades em grupo, atividades de socialização com as outras crianças, através das adaptações, eh das eh como e que eu posso dizer, assim, oportuniza as mesmas atividades das crianças ditas comuns, só que de uma forma mais adaptada com alguns ajustes, porque a gente sabe que não vai ser a mesma coisa, não é igual cem por cento, mas que a gente precisa fazer uns ajustes e adaptações e a agente fazendo isso a gente consegue fazer com que haja um link entre essa atividade adaptada, né com a atividade proposta para a turma, para a turma em geral né, E a gente no final a gente acaba fazendo com que tanto as crianças ditas comuns como as crianças com as limitações, elas acabam realizando uma atividade comum para ambas. Claro que como eu falei anteriormente, com os ajustes, com as adaptações e elas a gente acaba verificando no final que há uma socialização, todos brincam juntos, todos se divertem, mas que isso tem que ocorrer mediante um planejamento né, se não houver planejamento, não tem como incluir essa criança na atividade, na atividade proposta, planejamento prévio né.”

Percebemos que o enfoque na deficiência visual da criança, ainda está presente, ainda que aborde a adaptação das atividades como forma de propiciar a realização das atividades tanto pelas crianças com deficiência visual, quanto pelas crianças sem

deficiência. Nesse enfoque comumente o trabalho pedagógico vai estar voltado para o que a criança já sabe fazer, para o seu real. Sabe-se que essa foi uma prática sustentada pela classe especial e que agora se estende aos professores da classe comum, quando acreditam a presença da criança na sala de aula tem como objetivo único a “socialização”, no sentido de ensinar modos de comportamento (Oliveira, 2012).

A análise também mostra a tônica na aplicação das atividades, mas desde que estejam adaptadas, mas é importante considerar que muitas atividades e estratégias podem e devem ser utilizadas no ensino das crianças com deficiência visual sem precisar de nenhuma adaptação, como é o caso dos brinquedos cantados, musiquinhas para fixar as letras do alfabeto, e outras que precisam ser construídas tendo em mente as singularidades e heterogeneidades presentes na sala de aula, como previsto, no conceito de desenho universal, presente na LBI/2015 e já discutido no primeiro capítulo.

Faz-se importante observar que essa forma de pensar da professora, quando enxerga a presença do aluno em sala para socialização, decorre justamente da descrença na construção da aprendizagem pelo aluno. E que podem trazer consequências no desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois a partir desse pensamento poderão se materializar ações negativas na sala de aula, já que a professora, seja do AEE, seja da classe comum, se encontra imbuída em condições nada favoráveis ao ensino. Assim, poderão surgir como consequências a ausência de mediação da professora junto a criança; ausência de estratégias de ensino que propicie a interação aluno/aluno; tudo isso irá convergir para a não construção de conceitos científicos, já que as atividades estão planejadas dentro do real do aluno, o que vai cada vez mais dificultar a aprendizagem da leitura e escrita, fazendo surgir as deficiências secundárias que em nada tem a ver com a deficiência visual (Vygotsky, 2007).

Nesse contexto, Domingues & Cavalli (2006), chama a atenção para o paradigma clínico-médico que ainda hoje estão presentes na prática e nas representações docentes, levando-os a apresentar uma baixa expectativa quanto ao processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual. Acreditam que a deficiência ou a limitação, conforme o termo usado pela professora, é uma característica da patologia presente no indivíduo, desconsiderando-a como um fenômeno complexo e construído socialmente, conforme a definição contida na Lei Brasileira de inclusão.

A forma de conceber o conceito de socialização difere do princípio estabelecido pela Teoria Sócio-histórica, que vê na socialização a possibilidade de internalizar as aprendizagens adquiridas no meio interpessoal, para que esta possa se tornar intrapessoal. Assim, é claro que a socialização, a interação na sala é essencial para a concentração na realização das atividades, construindo as funções psicológicas superiores, mas o entendimento errôneo desse conceito pode resultar no ensino empobrecido. Todavia, não podemos descartar também que muitos fatores contribuem com essa concepção da professora, a falta de conhecimento sobre como agir com a criança, a falta de condições ambientais que favoreça a aprendizagem, a apresentação de comportamentos estereotipados, pela ausência de atendimentos na área da saúde, ou mesmo pela ausência de estímulos ambientais, sociais e familiares (Mendes, 2014).

No entanto, buscamos instigar a professora para entender um pouco mais o conceito de socialização pretendida por ela, como elemento constitutivo da escola inclusiva e se o mesmo era visto como aprendizagem por ela, conforme o teor Vygotskyano. Assim, traçamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: “Que papel a escola inclusiva tem na vida de uma criança com deficiência visual?”

Professora Dora: “Bom, a escola inclusiva, na verdade quando a gente fala uma escola inclusiva, ela é uma escola que vai trabalhar com os diferentes né, e quando eu falo diferentes, às vezes aquela criança que a gente acha que é a criança dita comum, mas ela também tem as peculiaridades dela e a gente acaba, a gente acaba mesmo vendo às vezes só as limitações que chegam aos nossos olhos quando na verdade a gente sabe que tem limitações comportamentais, limitações físicas, é dos órgãos dos sentidos né, e na verdade ela é inclusiva porque a gente precisa haver um modo, uma forma de trabalhar com a criança diante das suas características, das suas peculiaridades né, claro que cada criança ela vai interagir da sua forma, do seu jeito, porque ela tem as suas limitações ela tem essas características ne, e na verdade a escola é para isso é para tentar fazer com que elas interajam entre elas mas dentro da possibilidade de cada uma, dentro das dificuldades de cada uma, dentro das possibilidades e potencialidades

de cada uma também né, isso que é que é inclusão, a interação entre as crianças, eu vejo dessa forma.”

Nesse segundo momento da entrevista percebemos que a professora não utiliza mais o termo socialização, mas sim, mostra a importância da escola que propicia a interação, que percebe a singularidade humana, o respeito pelo nível de desenvolvimento de cada criança. No entanto, é preocupante a fala que trata essa singularidade como algo posto, estabelecido organicamente, dá a impressão que o ensino irá acontecer conforme o desenvolvimento apresentado pela criança, seja na interação entre pares, seja na realização de atividades com a professora. Quando na realidade, o que está posto no comportamento da criança, Vygotsky (1989), chama de zona de desenvolvimento real, mas atribui ao papel da escola, a mediação social e instrumental, que deve ser utilizada pelos professores e outros protagonistas, como forma de impulsionar esse desenvolvimento.

A escola deverá usar o desenvolvimento real da criança, como ponto de partida para a construção de novos comportamentos, de novas aprendizagens, novos potenciais. Então, não pode ficar a cargo da criança, na sua espontaneidade a construção dos conhecimentos científicos, é necessária a ação consciente da professora e de todos os mediadores sociais presentes na escola, a partir de planejamento contendo objetivos claros e exequíveis, seleção de estratégias e recursos de ensino, ancorados por referencial teórico, para atuar na zona de desenvolvimento proximal dessas crianças. Para Vygotsky (2007), a mediação se dá por meio de instrumentos, sistemas de símbolos ou interação com seres humanos.

Desta forma a escola se subscreve como espaços ricos na arte dos encontros, todavia, precisa entre outras mudanças, lançando mão de uma pedagogia inclusivista, por meio de práticas pedagógicas conscientes do seu sentido e significado. que reconhece a singularidade de cada aluno e o percebe como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Sob a ótica desse olhar é possível se falar em escola inclusiva (Der Veer & Valsiner, 2006; Wertsch, 1988)

A forma como o conceito de escola inclusiva vem sendo compreendido pelas professoras, já se vislumbra consciência do que se precisa mudar para possibilitar um lugar de aprendizagens, mas também, se percebe que ainda não foram garantidos nos

sistemas escolares práticas pedagógicas que se possam evidenciar como pertencentes a uma nova forma de pensar e agir, um novo paradigma e com ele o surgimento de uma nova escola, onde a inclusão de todos seja a premissa maior (Oliveira & Mendes, 2014).

A implementação dessa nova escola, exige mudanças, exige que ela se torne um lugar que privilegie o contato social entre seus membros, tornando-os mediadores da cultura, do ato de ensinar. Nessa ação, alunos e professores são protagonistas. A criança com deficiência visual, jamais será vista como alguém que não aprende que não internaliza o conhecimento, que está na escola para se socializar. Todos se veem responsáveis no processo, por que não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem (Rego, 2000). Aprender é estar com outro, que é mediador da cultura, e qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos da escola. O professor constitui-se, portanto, como figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar do encontro humano da construção e reconstrução do conhecimento. Para isso faz-se necessário a emergência de um novo paradigma, lançar um novo olhar para a escola, rompendo entre outros com o sistema de formação docente (Bock et al., 1999).

3.4.2.2 Mudanças necessárias na escola para possibilitar o processo de alfabetização e letramento

Essa subcategoria apresenta uma discussão abordando as falas das professoras sobre quais mudanças precisam ser implementadas na escola para torná-la acessível, inclusiva e possibilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança com deficiência visual. Foram observadas que as respostas das professoras seguiram dois eixos principais, o primeiro, tem como principal mudança a construção e melhorias no espaço físico da escola, adequação das salas de aula e disponibilização de recursos didáticos pedagógicos, ou ainda, a existência na escola de recursos financeiros para compra de materiais para que o professor pudesse construí-los, conforme se observa no diálogo abaixo,

Professora Deusa: “bem eu sempre bato nessa tecla, se a escola tivesse realmente uma sala do AEE com todo aparato, eu penso assim se tivesse um espaço dentro de todas as escolas e um espaço não pequeno, como eles querem

fazer, então, eles adoram fazer isso com a gente, colocar nesses bequinhos, aí por exemplo, trago meu aluno cego ele não vai poder nem andar, qual atividade vai poder fazer? E também o material que fosse preciso para trabalhar, a escola fornecesse, porque também isso não acontece, olha teve um ano que eu fiz até chopp¹⁰ pra não faltar nada na minha sala, depois eu pensei, porque eu to me matando assim né, eu já tava cansada, minha filha já tava brigando comigo, aí eu parei né, mas não faltava nada, tudo custeado por mim. Se percebe claramente o descaso nas escolas, de políticas públicas, que venha garantir um melhor ensino ao aluno. Assim sendo, que as escolas ofereçam cuidadores e professores auxiliares, além de material didático e acessibilidade nas escolas.”

Professora Dora: “na verdade na escola a gente precisa ter é livros adaptados né, e quando eu falo livros adaptados, eu me refiro desde os livros pré-escolar até livros com uma linguagem mais é específica para ensino fundamental 1, 2 e ensino médio, adaptação de livros em braile, e em fonte ampliada. São os recursos mesmo para essa criança aprender a escrever que são as regletes, e alguns recursos pedagógicos que já devem estar prontos que é no caso do alfabeto Braille, os livros de conceitos né, esses livros para as séries iniciais, principalmente pré-escolar porque é o início né da pré-alfabetização da criança, da criança com deficiência visual, então, a gente precisa dispor desses recursos logo no início, isso precisa estar disponível na escola, se a escola não tem deve possibilitar aos professores a construção né, tem que ser adaptados, construídos pela professora do AEE, e em equipe com a professor do ensino regular vai ficar demais disciplinas né, das diferentes disciplinas então na verdade são recursos que precisam estar disponíveis desde a educação infantil.”

As mudanças sugeridas pelas professoras acima, são de ordem macro, pois só poderão advir a partir da reformulação das políticas públicas educacionais existentes, com captação de recursos financeiros que atenda as demandas escolares e primem por qualidade de ensino. Quando se menciona as legislações existentes, como por exemplo a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação/PNE, que faz referência a garantia de um sistema de ensino inclusivo para os alunos público alvo da educação especial, matriculados na educação básica, já em sua meta 4, faz garantia de serviços

¹⁰No Amapá, se diz para suco de fruta, posto na sacolinha de plástico e posteriormente congelado

especializados, de implantação de salas de recursos multifuncionais, entre outros. Essa legislação tem como abrangência o período de 2014 a 2024, e contempla importantes estratégias que não se consolidaram, pois, o que se percebe a 3 anos para findar o prazo de vigência, são os professores trabalhando sem condições ambientais, fazendo duplas jornadas de trabalho, para garantir a compra de recursos materiais utilizados em suas aulas e tão necessários para que seus alunos possam compreender o objeto de aprendizagem (Rebelo & Kassar, 2018).

Sendo assim, faltam investimentos financeiros para concretizar o que está contemplado em legislações. Considerando o cenário político que não mostra sinais de avanço e nem de conquistas em políticas sociais, o que se vislumbra é um árduo caminho para o exercício da docência nas escolas públicas que dificilmente conseguem fazer ações que apontem para um sistema inclusivo de ensino à todos (Saviani, 2018).

Faz-se necessário aqui ressaltar a importância do recurso didático pedagógico como instrumento mediador da aprendizagem, principalmente para a criança que apresenta uma deficiência sensorial como a baixa visão e ou cegueira, já que não consegue realizar a apreensão do mundo a sua volta pelo canal perceptivo da visão.

Nesse mesmo sentido Vygotsky (2007) aborda que a mediação social e instrumental será possibilitadora da interação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são características tipicamente humanas, conscientes, que se desenvolvem a partir da atividade mediada por signos, instrumentos ou por outra pessoa, no processo de interação social, quando há uma intencionalidade na ação, que passa a ser dirigida e voluntária. Ocorre, então, um processo dialético entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento dessas funções. Ou seja, quanto mais interação com os elementos culturais mais desenvolvimento das funções psicológicas superiores e quanto mais desenvolvimento mais capacidade para compreender o que se passa a sua volta.

Assim, a escola passa a ocupar um lugar extremamente importante no processo de escolarização da criança com deficiência visual (cego e baixa visão), já que propõem desafios cognitivos, motores e sensoriais que impulsionarão o organismo a superá-los, seguindo caminhos de descobertas, com o surgimento de novas sinapses, novas

respostas orgânicas, conforme o aluno vai vivenciando e experienciando a riqueza do contexto escolar e social.

Desta forma faz-se necessário considerar que tanto a criança cega, quanto a com baixa visão, precisam de mediadores instrumentais imprescindíveis para apreender a imagem e compreender o conceito, só para citar alguns instrumentos, como a lupa, plano inclinado, sorobã, reglete, punção, mapas ampliados e em relevo, dentre uma gama de outros necessários para a construção da aprendizagem. Sendo que alguns não são passíveis de serem confeccionados, como os instrumentos para escrita e leitura como, sorobã e o kit de reglete e punção, além de lupas e telulupas que servem para magnificar a imagem. Ressaltamos aqui não só a importância de tais instrumentos, como também o valor financeiro de cada um, inviabilizando a aquisição por parte da maioria das famílias, das quais as crianças são oriundas (Bock et al., (2018).

Assim é necessário vencer as barreiras existentes na escola para que a sala de aula comum se torne para a criança com deficiência visual e para todas as demais um ambiente propício às interações, com mediação social e instrumental que lhes possibilite realizar as tarefas que não conseguiria realizar sozinha, interagindo com o grupo de forma ativa e participativa. Dessa maneira, receberão os estímulos que precisam para despertar seu interesse por novas aprendizagens e pela construção da escrita e leitura. Pesquisas têm demonstrado que essas crianças no espaço da classe regular apresentam um desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo muito melhor do que o alcançado nos ambientes segregados da escola especial ou da classe especial (Laplane et al., 2008; Vygotsky, 1987).

Mediante o exposto, é necessário, que a professora consiga em sua atividade docente, perceber as dificuldades que a criança com deficiência visual enfrenta na construção do seu processo de aprendizagem, sem naturalizá-las ou mesmo atribuí-las a deficiência, mas sim buscando formas e diferentes estratégias, para despertar o interesse da criança. Despertar a curiosidade por determinada ação ou objeto pode ser o ponto de partida para novas aprendizagens. O enriquecimento do ambiente da sala de aula e o estabelecimento de interações podem contribuir nesse processo. Assim, a escola pode colaborar com a educação da criança com deficiência visual ao propiciar diferentes estratégias, como fazer uso de metodologias que primem pela memória motora,

auditiva, sensorial, como a apresentação e uso de – fotos, figuras, objetos concretos - propiciando um ensino que potencialize o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de mapas mentais e compreensão dos conceitos que são centrais para a efetivação da alfabetização e do letramento (Silva, 2018; Vygotsky, 1987).

Desta forma, se faz de extrema importância reavaliar a forma e o conteúdo que vem sendo ofertados nos cursos de formação docente, e é nesse tema que o segundo eixo irá discutir, mediante o que foi abordado pelas professoras, quando perguntamos a respeito das mudanças necessárias na escola para possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita das crianças com deficiência visual, e as mesmas foram veementes em afirmar que os professores precisam de mais conhecimento e de novas aprendizagens para o ensino dessas crianças. Observemos as respostas abaixo inscritas.

Professora Safira: “Eu acho assim que é a formação do professor que vai atender esse aluno, que é muito importante. Eu acho que faltam assim políticas que tenham um olhar assim mais de cuidado com esse profissional (...)”

Professora Selma: “Primeiramente capacitar o professor da sala regular, desmistificar muitos pré-conceitos acerca da pessoa com deficiência visual, ainda hoje é visível o medo de alguns professores do ensino regular em recepcionar um aluno cego ou deficiente visual em sua classe regular.”

Professora Márcia: “É o que a gente está fazendo, são cursos né, aí o curso veio a calhar, então, o que precisa mudar na escola que tenho para possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita da pessoa com deficiência visual, primeiro, os professores serem alfabetizados pra poder alfabetizar. Então, eu acho que primeiro precisa alfabetizar os professores para depois alfabetizar os alunos né verdade.”

Professora Carla: “Eu, para mim seria essas, esses cursos né, que a gente faz. Tem colega que o curso está sendo oferecido, é gratuito, e a pessoa não quer, geralmente quando ofertam esses cursos eles são só para o professor do AEE, mas por que é só o professor do AEE? Tem que ter pro professor do AEE e do regular, por que eles dois que estão ali com aluno”

Mediante o exposto acima, se percebe a necessidade de um novo modelo de formação, com legislações que apontem para a construção da escola inclusiva, que possibilitem a transformação da realidade existente na escola e rompam com os modelos implantados na década de 90, sob a égide das políticas neoliberais. Para Gentili e Alencar (2005) essas reformas não exerceram outro papel que não o de efetivar corte no orçamento, alegando que a crise na educação se deve à pouca qualidade no ensino, apontando como principais culpados os professores. Dessa forma, faz-se necessário uma mudança paradigmática que implique desprender transformações significativas nos cursos de formação docente, que possibilite aos mesmos uma nova concepção de educação, uma nova identidade profissional, e que conscientes de seu papel possam negar práticas integrativas e segregacionistas que vem sendo direcionadas as crianças com deficiência visual. Só mediante novas aprendizagens e nova formação o professor poderá romper com a lógica da homogeneização em sua prática docente, dirigindo a todos os alunos com e sem deficiência um ensino transformador (Garcia, 2007).

Para Andrade (2009), com certeza, a presença de crianças com deficiência visual na escola regular produz mudanças contextuais que podem refletir de forma positiva ou negativa nas concepções e nas representações das professoras e da comunidade escolar. A professora Selma joga luz para a capacitação dos professores da classe comum como forma de desmistificar preconceitos e eliminar o medo mostrado por eles ao se depararem com alunos cegos em suas classes. Essa desmistificação acontece quando o conhecimento sobre as características, metodologias e recursos a serem aplicados no ensino dessa criança, lhes é ensinado, daí o vislumbre da professora, mas, para que as representações e concepções sejam positivas, outros aspectos precisam ser problematizados, como a disponibilização de recursos financeiros para a formação inicial e continuada de educadores na perspectiva da educação inclusiva, cortando o elo de ligação com os modelos que se fundamentam numa concepção estática do processo ensino-aprendizagem, que privilegia uma forma única de ensino e comum a todas as épocas e a todas as sociedades, onde todo e qualquer aluno aprende do mesmo modo, ao mesmo tempo e no mesmo ritmo. É preciso considerar que um sistema escolar inclusivo é aquele que esta em condições de proporcionar apoios específicos à criança com deficiência visual, assim como a todas as crianças e professores (Carneiro, 2006; Michels & Garcia, 2014).

Outro aspecto apontado pela professora Carla, diz respeito a importância de se fazer formação continuada para os professores da classe comum, haja vista, a maior parte das vezes, as formações existentes, estão sempre direcionadas aos professores da classe do AEE. Nesse sentido, é importante ressaltar que tanto o professor do AEE, quanto o da classe comum, precisam de formação que lhes possibilite um ensino consciente diante da criança com deficiência visual, como forma de criar espaços de encontro para estudo, planejamento, conhecimento e intercâmbio de experiências, para que analisem as práticas docentes exitosas que podem ser replicadas, no processo de ensino, assim como, analisem aquelas que precisam ser descartadas por não demonstrarem serem possíveis de promoverem a aprendizagem da criança. Essa prática adotada na escola se reveste de uma das etapas na construção da escola sem seletividade e da implantação do ensino colaborativo, quando todos os envolvidos no processo de alfabetização e letramento, se reúnem com um objetivo único, o de ensinar e conduzindo o aluno em suas aprendizagens (Almeida, 2014; Aguiar & Dourado, 2018; Mendes et al, 2014).

Nesse mesmo sentido, foi possível observar, nas respostas abaixo, o momento em que as professoras se reconhecem no papel de quem precisa ser mais bem preparada academicamente, de possuírem mais conhecimentos para o ensino da criança com deficiência visual.

Professora Estrela: “Preparação de nós gente! Pelo menos eu acho que, nós professores da sala de aula regular, não estamos preparados, não estamos, então, assim com as dificuldades, se aparecer a gente tem a dificuldade de trabalhar porque tem que buscar, tem que ir atrás, porque a gente não está preparado, e qualquer tempo perdido para uma criança com deficiência é muito, é porque ele já tem dificuldade nesse processamento né”

Professora Geisa: “Aqui eu acho que, no caso o professor tinha que ter mais conhecimento, no caso eu, no caso eu tinha que me especializar melhor eu tinha que estudar mais o jeito para pesquisar, no caso eu que estou diretamente com ele, é porque aqui como a gente falou né ainda está iniciando, então, o que a gente já fez já e muito mas precisa mais, muito mais, mais conhecimento, mais estudo, mais material, mais tudo.”

Professora Dalva: “O que, que a gente precisa, hoje eu particularmente, eu sinto a necessidade desse aprendizado primeiro, porque eu sinto que, eu sei assim pouco demais desse processo de alfabetização dessa criança. (...)”

Não se pode desconsiderar que a alfabetização da criança cega exige do corpo docente o domínio de determinados saberes, como o Sistema de escrita e leitura Braille, o uso do sorobã, enquanto aparelho de cálculo, assim como saber identificar a forma como a criança com baixa visão enxerga e conhecer as técnicas de ampliação, contraste e iluminação necessárias na confecção do material disponibilizado à essas crianças. São tecnologias diferenciadas daquelas utilizadas junto à criança vidente, por isso precisam fazer parte da formação de todos aqueles que pretendam exercer a docência, principalmente as alfabetizadoras (Pletch, 2009).

Assim, dentre as lacunas deixadas pelos cursos de formação, seja a inicial, seja a continuada, percebe-se a falta de conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, sendo recorrente a abordagem das professoras nesse sentido.

Pensamos ser esse um problema central nesse processo de inclusão da criança com deficiência visual, no seu processo de aprendizagem, mas não é o único, pois para Saviani (2008) nem que o professor tivesse uma formação adequada, só esse fator não seria suficiente para modificar o quadro educacional na forma que se apresenta, pois outros fatores que se somam a esses, como as condições salariais e as condições de trabalho os impediriam. Todavia, a falta de conhecimentos – ressalvadas as situações em que estas ocorrem, ganham e alcançam uma grande dimensão, pois irradiam e acabam convergindo para a criação de outros problemas como a concepção do professor de que a criança com deficiência visual não constrói conhecimentos, que o sistema de escrita Braille é muito difícil, por isso essa criança não aprende a leitura e a escrita, trazendo implicações diretas ao desenvolvimento de sua prática pedagógica junto à criança. Desta forma, reconhecer-se como profissional e no papel de quem precisa de mais conhecimento para desenvolver suas atividades laborais, precisa ser visto, como um pedido de socorro, diante da realidade escolar que tem causado adoecimentos à categoria, como a síndrome de Burnout que tem atingido, muitos profissionais da educação (Saviani, 2008).

No encontro desse diálogo, apontado pelas professoras, sobre as mudanças necessárias na escola para torná-la inclusiva, ficou evidenciado a necessidade de obterem em suas formações subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem compreender e intervir no processo de ensino e conseqüentemente na inclusão da criança com deficiência visual. Assim, restringimos nosso olhar à possibilidade de uma formação contínua que possibilite as professoras, desvendar, a importância do seu papel, como sujeito mediador que interage junto a essa criança na construção do seu conhecimento. Faz-se necessário que essa formação contínua também lhe propicie refletir a sua própria condição dentro do contexto sócio-histórico, o seu lugar e a sua participação no processo de ensino e aprendizagem, para que nele possa intervir de forma consciente (Rodrigues et al., 2014).

No entanto, é bom ressaltar que, a falta de investimento financeiro na educação é justamente um dos principais fatores que impossibilitam a escola inclusiva, pois sem investimento não se propicia aos professores formação inicial e continuada de qualidade, não cria condições ambientais, estruturais de ensino, pela reforma/ampliação e construção de outros ambientes escolares, não se adquire recursos didáticos/pedagógicos, instrumentos de mediação para um ensino que signifique (Kassar, 2006).

3.4.3 Terceira categoria: Alfabetização e Letramento

Já se sabe que a criança com deficiência visual, caso não seja estimulada, poderá ter dificuldades para adentrar o mundo da linguagem, da literacia emergente, já citada no segundo capítulo (Silva, 2018). Vários podem ser os fatores que contribuirão de forma negativa para isso. Mas, pode se dizer que o fato da criança nascer cega, ou desde tenra idade apresentar uma baixa visão, não é o único fator contribuinte, pois para além desses, outros concorrem, com igual ou maior peso, como por exemplo, condições socioeconômicas familiar; acesso à educação infantil e a qualidade do ensino que receberá nessa etapa de sua escolarização (Amiralian, 2004).

A percepção e reação aos estímulos linguísticos dependerão da forma como eles serão apresentados e disponibilizados à criança com deficiência visual. Se a deficiência já for diagnosticada e de conhecimento da família e mais tarde da escola, faz-se necessário que haja orientação para as diferentes formas de apresentação da escrita, dos

desenhos, das cores, das coisas, para que se aproximem do campo visual da criança com baixa visão, assim como da percepção tátil das crianças cegas, pois esses são canais de extrema importância para captação do conhecimento, também não são os únicos, pois os demais canais perceptíveis precisam ser acionados/ativados igualmente por estímulos (Almeida, 2014).

Desta forma, não é possível responsabilizar a deficiência visual presente na criança pela sua não aprendizagem da escrita e da leitura, pois em pleno século XXI, já se tem pesquisas que apontam caminhos e orientam para o ensino dessas crianças, com novas tecnologias, com sistemas de escrita e leitura próprios, como o Braille e, outros recursos instrumentais. Também se sabe que tais orientações, ainda são pouco conhecidas e pouco presentes na escola e na prática das professoras, haja vista, não terem sido ensinadas no âmbito de suas formações (Baptista, 2009).

Mediante o exposto acima, é importante dizer que a criança com deficiência visual pode participar do mundo da escrita e da leitura desde cedo, mas para isso, precisam ser despertadas, a partir de estímulos adequados, para as coisas que compõem seu universo, para as diferentes formas de comunicação, apresentadas aos códigos e símbolos linguísticos, ferramentas instrumentais que lhes ajudarão na construção do seu pensamento, de seu mapa mental, e ainda terem conhecimento da existência e do uso das diferentes linguagens, como a verbal e não verbal (Batista, 2005).

Portanto, para elas o contato com a escrita pode se dar muito antes de saberem desvendar os grafemas e fonemas, pode ocorrer a partir do conhecimento sobre a função de objetos, como por exemplo, o telemóvel, objeto usado na comunicação de diferentes formas e tão usado hoje por quase todas as famílias, ou seja, permitir que a criança com deficiência visual faça uso e conheça a função de objetos presentes em seu meio familiar, também estará propiciando a essa criança entrar no mundo do letramento, da descoberta, da curiosidade, se firmando enquanto sujeito ativo que modifica e se modifica pelo uso de instrumentos mediadores culturais (Vygotsky, 2007).

Assim, a criança com deficiência visual, poderá fazer parte do mundo letrado, tão logo, lhe seja oferecida a oportunidades de vivenciar práticas e eventos de escrita e leitura, seja em contexto familiar, seja em contexto social, construindo conceitos que mais tarde na escola, através da interação entre pares e com os professores poderão ser

ressignificados e transformados em conceitos científicos, pois é na interação com esses contextos que a criança constrói suas hipóteses, sobre as coisas, sobre a linguagem, sobre o papel da escrita e da leitura no ato de comunicar (Silva, 2018).

Sendo assim, essa terceira categoria será apresentada a partir de duas subcategorias, que buscam analisar as reações; ações e concepções das professoras diante do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual.

3.4.3.1 (Re)ações docentes diante da criança com deficiência visual na escola regular

Nessa subcategoria será discutida e analisada a reação das professoras ao saberem que terão em suas classes, seja a comum, seja a de atendimento especializado, crianças com deficiência visual - cegas e de baixa visão -, e ainda a forma como essas professoras respondem, agem diante da situação.

Vale a pena ressaltar que a luta pela escola inclusiva está atrelada ao novo paradigma da inclusão, que mostra a necessidade de mudanças na escola, como forma de atender a escolarização de todas as crianças independentes de sua condição orgânica. Na esteira dessa nova forma de pensar, também se faz críticas a formação docente e a necessidade de se construir junto às professoras e professores, um novo olhar e o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos que compõem uma turma.

Dessa forma, jogaremos luz para a presença das crianças com deficiência visual, matriculadas nas séries iniciais, e de como as professoras vem enfrentando o desafio dessa mudança, ou seja, o de construir novas formas de ensino, com base na capacidade e potencialidade dessas crianças. Conforme o conceito social da deficiência faz-se necessário mudar o olhar, antes organicista, que atribuía o fracasso escolar à deficiência para o olhar que busca retirar as barreiras sociais, pois, nestas que se encontram a deficiência que impedem o aprendizado da leitura e da escrita por essas crianças. Mas não se pode deixar de questionar o isolamento das professoras no seu fazer pedagógico; as mudanças estruturais da escola; a própria política de inclusão das crianças PAEE que não possibilitou mudanças à formação docente deixando-os excluídos desse processo. Com tantas pendências no percurso de efetivação da escola inclusiva que o desafio se

tornou gigantesco sobre as professoras – da classe comum e do Atendimento Especializado (Lopes, 2019).

Nesse contexto não cabe críticas a primeira reação que as professoras têm ao perceberem a presença de crianças com deficiência visual em suas salas, já que está sendo delegado unicamente a elas a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Observemos as falas das professoras,

Professora Dalva: “eu, quando eu vivi isso, eu estou vivendo na verdade isso mas bem intensamente quando a escola chegou com essa informação que nós poderíamos receber uma criança cega né, eu fiquei muito apreensiva inicialmente bem apreensiva mesmo porque nunca havia trabalhado com criança cega (...)”

Professora Márcia: “eu confesso, ela foi minha primeira aluna eu fiquei apavorada por que ela era surda e cega falaram olha vai trabalhar com uma aluna surda cega, a mãe foi pelo Ministério público e fez chegar até aqui, eu vi com muito medo. Quando chegou aqui, ela tem microcefalia, então foi um impacto, fiquei apavorada! Meu Deus o que que eu vou fazer com essa menina? Eu era inexperiente, era a primeira aluna. Eu falei meu Deus do céu, eu tava desesperada, mas hoje não, já mais tranquila, mas logo no início foi bem impactante né, aí eu me ponho no lugar dos professores da sala regular que recebem essas crianças não é fácil.”

Professora Deusa: “Isso aconteceu comigo, o que veio eh assim, a gente fica meio assustada, preocupada, como essa criança vai avançar, se eu mesma que sou professora não sei nada relacionado a criança cega, nunca trabalhei Braille, como que vou resolver isso, ai fica aquela situação difícil...”

Professora Geisa: “Pois é, aí no primeiro momento foi que elas me chamaram, elas estavam até com medo de que eu dissesse não, aí disse: Meu Deus, e agora, que eu vou fazer? Porque eu nunca trabalhei com essa criança. Primeira coisa é um pânico, assim, uma coisa assustadora que a gente, assim... porque vai mudar tudo, a gente sabe que vai haver uma mudança muito grande, mas foi assim eu fiquei com medo, ao mesmo tempo que eu queria dizer não, mas aí eu pensava.

Então, no dia que ela me chamou, aí eu disse: Caraca! Porque eu não estava esperando e elas me chamaram, sei lá podia ser qualquer coisa, menos isso, porque eu não tinha escutado ninguém falar que vinha uma criança com deficiência visual aí, ao mesmo tempo, que eu fiquei assim, ai pensei... só tem duas turmas ou é a minha ou da colega, eu disse assim: Caraca! Por que pra mim? Por que comigo? Por que na minha? Aí veio um monte de perguntas...”

Os sentimentos de apreensão, pavor, susto, preocupação, pânico, medo e terror demonstrados pelas professoras, como forma de reação à presença da criança com deficiência visual, estão presentes na escola hoje. Mas o que assusta e amedronta essas professoras? Os preconceitos sobre a aprendizagem? A falta de preparo profissional? A preocupação com o desenvolvimento da criança? Não saber como ensinar essa criança? Como se aproximar do aluno? Quais estratégias de ensino? Como elaborar recursos didáticos? Esses questionamentos podem responder ao sentimento de medo (Lopes, 2011).

Assim os sentimentos que acometem as professoras no ensino das crianças com deficiência visual, estão atrelados inicialmente ao não entendimento dessa deficiência, de quais consequências orgânicas e sociais ela pode gerar e de como podem afetar o desenvolvimento bio-psio-social das mesmas. Essa ausência de conhecimentos, advinda da falta de formação – inicial e continuada – tem sido a causa de práticas pedagógicas equivocadas que tem conduzido as professoras a concepções e a fazerem conclusões errôneas sobre a aprendizagem dessa criança.

Isso se observa inclusive pela falta de entendimento e conhecimento do significado do termo deficiência visual, observamos a resposta da professora no diálogo com a pesquisadora,

Professora Estrela: “Eu vou ser sincera, pra mim criança com deficiência visual era criança cega que não via nada. Hoje, depois daquela nossa reunião, eu já tive alguns conhecimentos que crianças com deficiência visual, tem a cega, a com baixa visão, e o modo que ela enxerga. Aquela experiência dos óculos, eu achei muito interessante. Talvez pelo meu erro de não ter buscado mais né, mas a gente é tanta coisa que a gente, acaba indo buscar só quando precisa, então, o

que eu via quando falavam em criança com deficiência visual, era isso, que era uma criança cega.”

Pesquisadora: “Passava algum sentimento tipo assim, eu estou preocupada porque eu vou ter esse aluno como é que eu vou trabalhar com ele?”

Professora Estrela: “Não, sendo sincera não passava, veio a passar quando passei a ter. Está errado? Tá, mas aí, agora que a gente começa a despertar, que eu tenho que estar mais preparada, tenho que buscar mais, porque se vier uma criança, tenho que pensar no se, agora é hora de pensar no se, se eu já tenho que estar mais preparada mas antes eu não pensava.”

Professora Marcia: “Hoje em dia né já tenho esse cuidado de né, antes eu não tinha esse conhecimento, hoje eu já tenho, então, quando falam deficiência visual já fico me perguntando, mas é baixa visão, e cego, é cego total, é surdo cego...”

Então, conversamos sobre a importância de se conhecer o termo deficiência visual e as implicações dessa deficiência na aprendizagem da criança na escola, pois dependendo da forma como a visão foi afetada, a criança apresentará diferentes características e estas precisam ser conhecidas pelas professoras para que assim definam objetivos e estratégias de ensino. Cada criança é única no seu desenvolvimento e este acontecerá consoante a qualidade da ação que lhe for dirigida pelos diferentes mediadores sociais dentro e fora da escola (Vygotsky, 1987).

A experiência citada pela professora ocorreu em um dos encontros, onde foi intenção, conceituar o termo deficiência visual e permitir que as professoras vivenciassem as diferentes formas de enxergar das crianças que possuem baixa visão. Para isso, foram usados como mediador instrumental, vários óculos que possuíam a lente modificada por pintura. Ora deixavam ver por um círculo pequeno bem no centro da lente, ora deixavam ver somente pela lateral, outros tinham uma pintura que deixava a lente embaçada, outros a lente apresentava algumas partes pintadas outras não, enfim, ao colocá-los era possível ver como as crianças com glaucoma, catarata congênita, retinose pigmentar e outras deficiências enxergam.

Ter esse conhecimento se reveste de imensa importância, pois dessa forma, usando os óculos adaptados foi possibilitada às professoras uma reflexão de como as atividades propostas por elas, no quadro e ou no livro, eram vistas pelas crianças. Levando-as a perceberem a necessidade do uso, nas atividades escritas no quadro ou mesmo nas atividades impressas, de cores contrastantes, de ampliação dos desenhos e letras, do espaçamento entre as linhas, até mesmo a posição em sala de aula, como por exemplo: a criança que tem o lado direito dos olhos mais afetado não deve sentar à esquerda da sala, pois estará prejudicando o ato de ver, quando deixa para a parede o lado do olho que mais enxerga. Também nesse encontro foi proposto que as professoras, fazendo uso dos óculos, realizassem algumas atividades simples, que tinham como comando: tirar do quadro, desenhar, pintar, recortar e colar. Essa abordagem sobre a forma de enxergar das crianças trouxe grandes aprendizados às professoras participantes.

A carência de conhecimentos por parte das professoras explica o sentimento do medo, e revela a necessidade de se abrir espaços de formação dentro das escolas, para escuta e fala, para que juntas dialoguem sobre a causa do seu medo, mas que também juntas e em colaboração com outros pesquisadores construam outros conhecimentos e possam resistir, para além de um sistema de ensino que não oferece condições de aprendizagem, nem vivências ou interações qualitativas (Kassar, 2014).

A resistência se vislumbra nas ações tomadas pelas professoras, após o susto, após o medo. Há um sentimento de esperança e resiliência presente em suas falas, observem o diálogo abaixo:

Professora Safira: “Ela não enxerga como as outras crianças enxergam que ela tem uma limitação visual”

Pesquisadora: “Sim e isso vai demandar alguma mudança no teu planejamento, na forma de você ensinar, ou vai ser igual como ensina os outros alunos que você já está habituada? Como é que você pensa isso?”

Professora Safira: “Bem, aí a partir do momento que eu tenho esse conhecimento eu começo a planejar ver estratégias que vão facilitar né o acesso dessa criança né começar a trabalhar a questão do do material porque vou ter que

adaptar a questão do ambiente, a questão da mobília e a questão das barreiras que existem, pois, pode trazer algum problema de quedas.”

Professora Carla: “Eu já não me assusto mais, se eu for trabalhar com uma criança agora eu sei que eu tenho que buscar mais do que eu já aprendi nesse tempo, tenho que sempre estar buscando, sempre estar inovando para poder ajudar sempre essas crianças.”

Professora Dora: “Eu tenho que levar em consideração, que focar em trabalhar os sentidos remanescentes, se ela ainda tem algum resto de visão o meu foco vai ser estimulação visual e o quanto ela enxerga ainda, qual a quantidade de visão que ainda resta, que a gente chama de resíduo visual, para essa criança, para eu direcionar meu planejamento né, no caso da cegueira, já vou ter certeza que ela não enxerga nada, então, vou trabalhar os sentidos remanescentes, tato, olfato, paladar o cinestésico.”

Professora Selma: “Essas crianças possuem dificuldades de percepção visual, orientação e locomoção no espaço, mas que poderão aprender todos esses conceitos se forem incentivadas e estimuladas de forma adequada.”

No diálogo acima, é possível perceber que no encontro do grupo já foi possível, observar mudanças na compreensão das professoras sobre a aprendizagem da criança com deficiência visual, sabem que tem um longo caminho pela frente, na busca por mais conhecimento, mas já é perceptível a tomada de consciência do seu papel mediador, no sentido de procurar estratégias que lhes permita um ensino mais próximo da necessidade dessa criança, um ensino que promova conhecimento, que transite do seu real para o seu potencial (Vygotsky, 2007).

Como se saíssem do imobilismo para a ação, à medida que se discutia os conceitos relacionados a deficiência visual, também ocorria um descortinamento do cenário vivido na sala de aula, onde as falas, levavam a reflexões e estas apontavam novos caminhos e outras possibilidades de ensino. Quando se tem conhecimento, o temor é passageiro, não paralisa. Assim, as professoras modificavam sua forma de enxergar a criança cega ou a de baixa visão em sua sala de aula. Observemos o diálogo abaixo:

Professora Dalva: “Eu vi como uma oportunidade de aprendizado pra mim né, já há um bom tempo trabalhando com educação especial e ainda não tinha trabalhado com um cego.”

Pesquisadora: “Nunca tinhas trabalho com aluno cego?”

Professora Dalva: “Nunca tinha trabalhado com cego, então, pra mim foi assim primeiro um desafio né, vai ser um aprendizado, vai ser algo bem intenso, então, antes dele ser matriculado aqui como já estava toda encaminhada essa conversa, eu percebi que ia ser um trabalho bem intenso porque eu já comecei a estudar naquele período, antes da matrícula dele a gente já estava estudando, pesquisando. E a mobilização que aconteceu aqui nessa escola foi incrível, antes dele se matricular, em toda a escola, reunimos com equipe técnica, com direção, com professores, então foi tudo assim, como vai ser? E o que se vai fazer?”

Pesquisadora: “Nossa que legal!”

Professora Dalva: “Quem é que vai ficar? Foi toda uma mobilização”

Pesquisadora: “Muito bom, muito bom, e tu percebestes que todo mundo tava preocupado, assim como você, para chegada do aluno?”

Professora Dalva: “Todos ficaram com essa mesma ansiedade, mas em nem um momento professora, ninguém disse negativamente que não, todos nós sabíamos que íamos ter que trabalhar bem pesado, mas todos se colocaram da mesma forma nesse sentido.”

Esse trecho do diálogo acima faz referência a chegada de um aluno cego na Escola Alegria, que atende crianças do 1º ao 5º ano. De como a professora do AEE, mobilizou a escola, como forma de envolver a todos nesse novo desafio, que ela ressignifica e transforma em oportunidade de aprendizado, conforme a fala dela acima. Desta forma, se observa que o acesso do aluno à escola foi garantido, já que ocorreu um momento de estudo e de reorganização, de toda a escola, para recepcioná-lo, no entanto, se faz necessário garantir ao mesmo, a permanência, a participação, a autonomia e a construção do conhecimento, para que seus direitos sejam realmente garantidos (Carneiro, 2006; Mendes et al., 2014).

Segundo Vygotsky (1997), as interações estabelecidas no ambiente da sala de aula, são permeadas por reações emocionais e afetivas, e que o outro é um elemento constante nessa relação, porque o conhecimento se anuncia pela presença de um mediador. Desta forma, a relação afetiva estabelecida na interação social entre a professora da turma e as crianças com e as crianças sem deficiência visual, colaborará e influenciará o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita e da leitura, ajudando a criança com deficiência na superação de suas dificuldades e na formação de hábitos sociais letrados. Essa relação afetiva se apresenta nas ações da professora, quando mesmo sem o conhecimento necessário para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (Vygotsky, 1989), ela busca um caminho e uma forma de se aproximar e de mediar o ensino. Observe a ação da professora da classe comum, passado o momento inicial do pânico, após saber que teria uma criança com deficiência visual em sua sala.

Professora Geisa: “Assim, mas aí eu disse sim, vamos ver o que acontece, é um desafio e um aprendizado, a gente está aqui para isso, então, vamos encarar.”

Pesquisadora: “Vocês estão fazendo muita coisa por ele, porque ele está bem, ele está muito bem.”

Professora Geisa: “Ele participa assim na maneira dele, na medida do possível, mas a gente também tenta passar para ele, o que dá pra gente passar e aí a gente vai passando. Olha só, escuta, se eu trago uma história eu conto, eu leio, aí depois eu leio para ele assim... eu tento, eu tento ver, assim... pra ele imaginar, como se estivesse visualizando através do desenho alguma coisa assim.”

Pesquisadora: “Até porque a imaginação, ela ocorre num momento do desenvolvimento, no momento da nossa vida, quando a gente transfere tudo isso, que a gente enxerga para dentro da nossa cabeça. Quero dizer que através dos signos a criança constrói o abstrato, a imaginação. Então se quero que a criança cega não tem essa imaginação de forma espontânea, se eu quero que ela saiba o que é o gravador, tenho que pegar o gravador e mostrar para ela. Se eu quero que ela saiba o que é uma melancia, ela tem que ter na mão essa melancia, cheirar sentir, comer.”

Professora Geisa: “E ele cheira muito e o que ele pega ele quer saber.”

Pesquisadora: “Porque o olfato, paladar, tato e audição são os canais de percepção do mundo e das coisas que ele possui.”

Professora Geisa: “Ele é muito assim curioso, ele conhece as crianças pelo nome, pela fala das criança, falou aqui ele já sabe”

Pesquisadora: “O tato para ele é muito importante, as miniaturas são assim um dos recursos que eu mais gosto, para internalizar o conhecimento, para desenvolver a imaginação, construir a escrita.”

Professora: “Pois é, cansei de ver vídeo, pesquisar isso aí, porque eu não sabia direito. E quando vi essas bolinhas (escrita Braille) eu não sabia nada, aí depois fui pesquisando tudo, ixi, agora está mais ou menos”

Pesquisadora: “Está mais ou menos...”

A interação mediada no contexto da sala de aula, na figura do professor e dos colegas de classe, acompanhada dos recursos didáticos, adquire significado, que primeiramente aparece no nível social (interpsicológico) e que depois de internalizado é reconstruído internamente, tornando-se individuais (intrapicológico). Esses processos acontecem em espiral, ou seja, em movimentos simultâneos que ocorrem mediante a interação do sujeito com o meio e vice-versa (Vygotsky, 2007). Esse é o mesmo processo de construção da aprendizagem da criança com deficiência visual, no entanto, o que vem dificultando o seu estabelecimento é a falta de mediação e de interação escolar. Estar mais ou menos, ainda que reconhecendo todos os esforços envidados pela professora, não será suficiente para promover a construção do conhecimento, a aprendizagem da escrita e da leitura. Sem a efetivação de práticas pedagógicas conscientes e intencionais que promovam o processo de ensino e aprendizagem, a internalização das experiências construtivas vivenciadas pela criança não ocorrerá.

Utilizando a história, a professora faz a leitura para a criança e tenta, com essa estratégia, construir na criança a imaginação. Sabe-se que a contação de história se constitui como um instrumento eficaz no desenvolvimento do imaginário infantil. No entanto, se tratando da criança cega, como é o caso da criança acima citada pela

professora, é necessário perceber se a criança já tem conhecimento das informações contidas na história, caso não tenha só a narração não será suficiente para possibilitar a construção dos conceitos e outros elementos serão necessários para auxiliar nessa construção. Como citado pela pesquisadora, as miniaturas poderão ajudar nessa construção, assim como outros elementos contributivos (Lima, 2010).

A professora é consciente da importância da literatura para o desenvolvimento do imaginário infantil, como forma de possibilitar a leitura e a compreensão do mundo e da sua realidade. Contudo, as histórias escolhidas devem atender às necessidades reais da criança, devem fazer parte do seu mundo, precisam ter objetivos, para além da ludicidade, devem estimular a imaginação, impulsionar a ação e fornecerem subsídios para a compreensão do seu mundo (Almeida, 2014; Collelo, 2018, 2021; Silva, 2018).

Em nossa experiência como professora alfabetizadora, utilizamos o livro de imagens, uma forma de narrativas não verbal, que estavam em relevo, para que a criança realizasse a leitura, e foi fantástico ver a criança cega, fazendo a paginação e contando a história, ou seja, percebemos que a criança cega inicia o seu processo de alfabetização e letramento, da mesma forma que a criança vidente, desde que lhe seja disponibilizada tatilmente todos os elementos que compõem a história, e esclarecido os conceitos necessários para a sua compreensão.

Para a criança cega construir a sua imaginação, que para Vygotsky (2003) se constitui como função psicológica superior, faz-se necessário, fornecer estímulos na área sensorial, tátil, auditiva, olfativa, gustativa e sistema vestibular que serão os captadores da realidade, dessa forma a possibilidade de disponibilizar para essa criança, principalmente no ambiente escolar, vivências e atividades que explorem diferentes texturas, tamanhos, temperatura, peso, formas, movimento, equilíbrio, entre outros, com o intuito de formar conceitos.

Todos os canais perceptivos são importantes e juntos darão condições a criança cega de formular conceitos, no entanto, faz-se importante a refinação da estimulação tátil, pois é a partir deste que a criança cega se iniciará no mundo da leitura e da escrita, já que fará uso sistema Braille, que se configura como um sistema de leitura e escrita tátil (Vilaronga, 2018).

Assim, colaborando com a discussão, Veiga (1946), aborda a importância do uso do mediador instrumental concreto ou perceptível ao tato, na contação de histórias, como forma de construção e compreensão textual. A autora faz a comparação das informações obtidas pelo tato e pela visão, quando utiliza o coelho como exemplo, pois visto é um animal branco, com olhos vermelhos e orelhas em pé. Esse mesmo coelho quando tocado se perceberá um animal de pelo macio, ossos fininhos, trêmulo, barriga quente, focinho frio e outras características, fornecerá muito mais elementos que construirão um conceito mais preciso do animal.

O grande desafio consiste em possibilitar as professoras alfabetizadoras esse conhecimento, como forma de propiciar uma melhor mediação junto às crianças com deficiência visual, para que tenham verdadeiramente acesso, de forma igualitária, em tempo real, ao do ensino disponibilizado às crianças sem deficiência visual (Nuernberg, 2010).

3.4.3.2 Concepções e práticas docentes no ensino da escrita e leitura da criança com deficiência visual

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

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

Professora Márcia: “Olha no caso a parceria com o professor, porque ele não tem tempo na sala regular, é tipo assim, ele quer que a gente faça a atividade, amplie e faça tudo, entende isso, e claro ele não deixa de estar certo, porque ele

é sobrecarregado também. Então são muitas dificuldades, outra delas é o tempo, devido as salas muito lotadas, sobrecarrega o professor, são 40 alunos numa sala de tamanho médio e 35 na pequena, só tem um professor. Eu tenho 9 alunos, eu tenho com baixa visão, tenho um que é cego, tenho outro com síndrome de Down. Também tem a questão do material, porque na Secretaria eles fazem umas exigências no início do ano a gente tem que mandar o relatório, com a quantidade de alunos e a deficiência de cada um, é uma briga, precisa levar senão a escola é advertida, no entanto, eles não dão retorno, por exemplo, eu fui lá atrás da reglete e do material e o aluno, tem essa dificuldade de material não tem papel, tenho que ver se eu consigo a reglete pra ele.”

Com esse cenário escolar, fica humanamente difícil se aproximar do aluno, observar o nível de desenvolvimento de cada um, exercer a mediação social, conforme proposto por Vygotsky (1989), a partir da Teoria Sócio-Histórica, tanto pelo tamanho da sala, quanto pela quantidade de crianças dentro dela. E ainda, para completar o quadro, a carência de material didático, alguns de extrema importância, como o *kit* de reglete e punção, que se configura em um comparativo, como se fosse o caderno e o lápis da criança vidente. Logo, sem esse instrumento mediador, a criança cega fica impossibilitada de desenvolver a aprendizagem da escrita e conseqüentemente da leitura.

O panorama apresentado colabora para que as professoras construam concepções a respeito do processo de aprendizagem da criança com deficiência visual. E na esteira dessas concepções não se pode deixar de observar que o método de ensino utilizado pelas professoras quando se trata de alfabetizar essas crianças, corresponde em todas as situações abaixo exemplificadas, naquele que aguarda a criança construir o que chamam de pré-requisito; ou pré-alfabetização ou ainda a prontidão para só depois seguir com a apresentação das letras do alfabeto e famílias silábicas (Silva, 2018). Conforme a fala da professora.

Professora Safira: “eu achei que essa aluna foi muito prejudicada, porque a gente percebe claramente que ela tinha condição de ser alfabetizada e não foi, e hoje ela vai fazer 10 anos, então, agora que comecei com ela todo aquele trabalho de pré-alfabetização, trabalhar coordenação motora, porque ela não foi trabalhada,

trabalhar lateralidade, para poder introduzir a leitura e a escrita, até a própria mãe percebeu o avanço da criança porque nem caderno praticamente ela tinha, antes o que ela sempre fazia era desenhar e pintar, isso ela sabe muito bem, ela conhece muito bem as cores, a partir daí, nós aqui no ensino especial, nos começamos o processo, e ela tá nesse processo ainda, e a intenção agora é começar a trabalhar com ela as famílias silábicas.”

Quando a professora Safira se refere ao prejuízo causado à criança, ela anuncia o que irá trabalhar na pré-alfabetização para depois inserir à criança no universo da alfabetização, todavia, ela também anuncia que a criança sabe desenhar e pintar, ora para se desenhar e pintar exige do corpo humano, movimentos refinados de destreza, de coordenação motora fina, e já demonstra a compreensão de conceitos essenciais como de limites, de direção, de equilíbrio, pode ser que a criança só precise tomar consciência de suas aprendizagens (Lima, 2010). E como forma de possibilitar a internalização, pela criança, dos conceitos necessários no seu processo de alfabetização e letramento, discutimos nos encontros, através de vídeos (Apêndice 7) e como proposta dessa tese, que as professoras no planejamento das atividades possam integrar de forma concomitante, as áreas do conhecimento, principalmente a área motora, cognitiva e sensorial, ou seja, para a compreensão de cada conceito ou encadeamento de conceitos, as atividades planejadas, permitam a criança, primeiro vivenciá-las através do corpo, do movimento; depois utilizando um recurso/objeto didático concreto possa, a partir da mediação docente, fazer as indagações e explorações do objeto e, finalizar com a atividade, em relevo (para a criança cega) e ampliado, com contraste (para a criança com baixa visão), no formato planejado, no caderno, livros, etc.

Entende-se ser importante compreender que a dinâmica dessas atividades, no plano de aula, permite a compreensão da criança na articulação e integração das áreas motoras, cognitivas e sensoriais. Por exemplo, caso haja a necessidade de trabalhar o conceito de “em cima” e “embaixo”, para que a criança cega ou com baixa visão, compreenda que dentro do processo de escrita, o desenho das letras ocupa esses espaços, será muito mais fácil adquirir esse conhecimento, participando de atividade motora que lhe leve a experimentar esse conceito, com o movimento do corpo, em seguida realize atividades de reconhecimento do objeto e da posição do objeto, ora em cima da mesa, ora embaixo do caderno, etc., e assim possa, na terceira atividade, grafar,

na folha de papel, na caixa de areia, em tinta ou em Braille, a letra l, que tanto em tinta como em Braille ocupam os espaços em cima e embaixo.

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

O proposto tem a intenção de responder a pergunta acima, e ainda, colaborar com as professoras no seu fazer docente, na sua missão diante do desafio de alfabetizar a criança com deficiência visual, sem ter conhecimentos que lhe propicie uma prática exitosa. Todavia, é preciso reconhecer que alfabetizar uma criança com deficiência visual cega, exige um conhecimento com domínio do sistema de escrita Braille, que ainda hoje é uma área pouco conhecida mesmo pelos professores de formação, já que não existe o ensino dessa disciplina nas Instituições de Ensino Superior. Observe a fala da professora abaixo.

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

Sem conhecimentos que lhe possibilite avançar no ensino da criança com deficiência visual, a professora da classe comum utiliza as mesmas estratégias utilizadas pela educação especial e que já sofreram muitas críticas. A crítica nessa atividade se

deve ao fato de permitir que o aluno faça somente bolinhas e por um extenso tempo, como se ele não tivesse outros objetivos e como se não fosse uma atividade prospectiva para a realização de outras. Assim, de forma monótona, a criança segue fazendo bolinhas, em atividades que tem fim em si mesmas, enquanto o mundo da escrita e da leitura se descortina para alguns outros colegas, já que a escola não está cumprindo seu objetivo com todos os alunos, conforme já discutido (Silva, 2018; Vilaronga, et al., 2013; Rebelo & Kassar, 2018). Outra justificativa para o uso de atividades que não levam o aluno a avançar no seu processo de aprendizagem, pode estar atrelado à concepção organicista de que nem todas as crianças aprendem, então, para algumas crianças, as professoras por desconhecimento, podem acreditar que existe um limite na aprendizagem.

Mesmo quando a criança com deficiência visual dá demonstração de desenvolvimento na sua aprendizagem, há certa descrença, por parte da professora, da capacidade e do potencial dessa criança, ao mesmo tempo em que se observa a importância dos recursos ópticos como forma de melhorar e possibilitar que a imagem chegue até o cérebro e construa o conhecimento.

Professora Estrela: “é por incrível que pareça é uma, é uma não, é a melhor aluna da sala, ela aprendeu a ler, ela já ler bem, ela escreve bem, porque quando ela começou a estudar ela já usava os óculos ela já estava com aquele problema, então, ela aprendeu dentro da limitação dela.”

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

Professora Geisa: “Pois e tudo isso ainda não aprendeu a ler ele ainda está longe assim tipo ta, para chegar leitura para chegar isso e a gente ver e fica preocupada mesmo, e eu sei que eu não estou fazendo ele aprender a ler nesse momento, eu tenho consciência disso, mas não é porque eu não quero, assim é porque é tudo novo, e a gente está ainda nesse processo de aprendizado. Como fazer melhor? Como é que a gente vai fazer? Como é que a gente vai planejar? Então para o ano que vem, aí a gente vai começar do início.”

É nesse sentido que Vygotsky (1997) faz distinção entre a deficiência primária sendo de origem biológica, no caso a deficiência visual, e a secundária como aquela que se origina das e nas relações sociais. Portanto, a deficiência precisa causar modificações no ambiente escolar e, dependendo de como é percebida, pode ser geradora de possibilidades ou de limitações. Na fala acima, a professora revela ter consciência que não está fazendo o aluno aprender a ler e escrever, justamente porque ela, também se encontra em processo de aprendizagem e delega para o ano de 2020, iniciar com o aluno essa missão. Sendo que no ano de 2020 e 2021 a humanidade foi afetada por uma pandemia e o ensino se deu, quando se deu de forma remota, nesse ambiente, com certeza, ficou mais difícil propiciar ao aluno um ensino mais interativo e construtor de conhecimentos. Vale a pena enfatizar que a responsabilidade pela formação inicial e continuada não é da professora, quando muito, seria se disponibilizar para participar de cursos que são ofertados, ainda assim sabemos que a expressão “se disponibilizar” precisa considerar todas as atribuições colocadas sobre os ombros da professora, inclusive aquelas que por questões de gênero, também lhe são atribuídas.

Assim, Vygotsky (2007) usa o conceito de mediação, como forma de colaborar na mudança de concepção dos professores sobre a aprendizagem do aluno com deficiência visual e ainda servir para que se reflita e reveja as práticas pedagógicas adotadas na sala de aula, pois pela mediação consciente da professora e pela interação possibilitada por todos da escola, ocorrerá, na criança, o desenvolvimento das funções psicológicas, que ele apresenta em dois conjuntos: as elementares, como o reflexo, a percepção e a memória imediata, pois têm origem no funcionamento biológico, nascem e se desenvolvem à medida que o organismo também se desenvolve e as superiores (sócio-culturais) que são características tipicamente humanas, conscientes e se desenvolvem acionadas pela atividade mediada por signos, instrumentos ou por outra

pessoa, através da interação social, quando há uma intencionalidade na ação, que passa a ser dirigida e voluntária. Na busca pelo desenvolvimento dessas funções, situamos a fala da professora abaixo, observe.

Professora Dalva: “a gente percebe que ele tem muita habilidade nesse sentido do aprendizado da alfabetização a gente percebe que ele tá num caminho muito bom, o que tenho trabalhado é a questão do tatear, ele tem dificuldade é muito grosseiro quando toca nos objetos. Para a gente começar a inserir no processo alfabetização, vejo necessidade disso, comecei a trabalhar com ele aquele livro que você trouxe, então, hoje ele já tem interesse em sentar, pra ir manuseando, então, comecei a trabalhar com ele aqui no computador com alguns jogos, ele clica na letrinha etem o sistema fonológico,então ele gostou muito,trabalhamos a letra A e algumas palavras que começa com letra a, avião, abelha, ele interagiu e foi muito legal com esse jogo.”

Professora Dora: “só que a Dina e uma pessoa muito inteligente que a gente vê que ela tem capacidade de entender porque ela sabe a localização de tudo ela saiu daqui sabendo que era direito, o que era esquerdo, o que era em cima, o que era no meio, o que era embaixo, ela estava pronta para ser introduzida no Braille”

Pela fala acima, percebemos que as professoras do AEE compreendem a alfabetização pelo método que prioriza primeiramente a construção de pré-requisitos que só posteriormente se deve iniciar a apresentação de letras e sílabas. Também, fica claro que as mesmas acreditam não ter iniciado a alfabetização de seu aluno, pois está primeiro construindo habilidades motoras finas e perceptivas (Silva, 2018). No entanto, quando se observa as atividades que mesma desenvolve com seu aluno, se percebe que está fazendo uso tanto da mediação social, quanto da mediação instrumental, pois está mediando o ensino do aluno, como também permitindo que o mesmo interaja, com livros e recursos tecnológicos, numa demonstração de busca pelo melhor caminho pela efetivação da aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, percebe a importância de possibilitar as professoras mais conhecimentos, como as já anunciadas por Vygotsky (1997) de que as funções psicológicas superiores são construídas socialmente, pela mediação e interação, e que a escola pode ser o lugar dessa construção. A professora

passaria a entender e reivindicar seu protagonismo nessa história, consciente da importância do seu papel de mediadora na construção dessas funções e na relevância dessa construção para a vida e o desenvolvimento da criança com deficiência visual e tantas outras.

Assim, na luta pelo melhor ensino, pode se construir a escola inclusiva, um lugar privilegiado para o desenvolvimento de práticas que incluam o aluno com e sem deficiência, o professor e demais profissionais da educação, tornando-se para estes também um espaço de formação continuada, com intercâmbio de conhecimentos nos aspectos formativos, práticos e teóricos, que lhes possibilite a elaboração e compreensão de outros conceitos e outras concepções, levando-os à problematização e construção de novas práticas, colaborando com o desenvolvimento de um senso mais crítico e político (Jesus, 2007, 2008; Naujorks, 2008; Silva, 2020).

Desta maneira, é possível inferir que essa formação deficitária que está sendo oferecida ao professor, seja no âmbito inicial ou continuada, consolida um estado de alienação, impedindo-o de se aperceber como sujeito construtor de mudanças, sem a real compreensão da importância do seu papel diante das lutas sociais e políticas. Essa falta de percepção e posicionamento crítico diante das transformações que se efetivam na realidade tem relação direta com a prática pedagógica exercida na sala de aula, consolidando concepções de descrédito sobre a inclusão do aluno com deficiência no sistema regular, assim como sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento deste aluno (Caiado, 2014; Gatti, 2016; Jesus, 2008).

Observem como a partir da participação na pesquisa, a professora toma consciência de que seria importante adquirir mais conhecimentos para atuar na alfabetização de sua aluna com baixa visão. E por todo o déficit deixado pelas formações e pela própria carência de oferta de cursos e disponibilidade de tempo para frequentá-los, sabe que terá que ir em busca se quiser fazer a diferença na sua práxis.

Professora Estrela: “O conhecimento, para mim é o conhecimento de lidar com a situação que realmente falando por mim, não tinha, pelo menos não tinha, agora que eu estou começando a buscar, me chamou a atenção seu trabalho e aí eu comecei a buscar e eu estou me envolvendo mais, por causa do seu trabalho entendeu, ou então assim, não teve uma coisa que me despertou, não fui eu que

senti a necessidade de buscar, não, então, a dificuldade é essa, a gente se preparar mesmo.”

Pelo o exposto, é possível dizer que o cenário escolar amapaense não se difere do encontrado em outros Estados, que têm suas ações pautadas em políticas neoliberalistas, sob a lógica da meritocracia e da igualdade, onde os professores do ensino comum e do ensino especializado, não se sentem preparados para atuar com crianças cegas, que precisam ser alfabetizadas no Sistema de Escrita Braille, ou mesmo com as crianças com baixa visão, que possuem algumas especificidades na sua forma de enxergar e por isso demandam um conhecimento maior. Observemos as respostas das professoras:

Professora Deusa: “como eu falei são todas as dificuldades pelo fato de eu não ter participado de nenhum curso de Braille, que eu pequei, ai fulano perguntou: mas você nunca participou? Respondi que não porque sempre trabalhei com autismo, foquei mais no autismo, só na hora de receber um aluno com deficiência visual que me chamou atenção, e ai descobri a necessidade que eu tinha de participar do curso pra saber como ajudar meu aluno, então, eu tive todas as dificuldades do mundo, assim com certeza muita gente deve ta passando por isso e a gente nem sabe.”

Professora Geisa: “Nesse caso é assim, como é que eu vou passar o conteúdo, será que eu vou conseguir, esse pouco que eu já aprendi, que estou tentando fazer é suficiente? Será que preciso de mais? Eu acho que é isso é a minha maior dificuldade, de como passar todas essas informações para ele, porque não é só uma disciplina, no caso da leitura, tem também a matemática, tem outros assuntos, então, tem algumas coisas que a gente têm mais facilidade, mas tem outros, que a gente não tem, até porque, a gente não tem material, a gente não conhece o Braille direito, a gente não sabe utilizar, então, fica difícil a gente passar de forma que ele aprenda realmente.No caso, a gente está assim se adaptando ainda, então, a gente não está trabalhando ainda alfabetização em si, como deveria ser, a gente está tentando.”

Professora Safira: “Olha eu tenho mais dificuldade mesmo e na questão de material para poder fazer todo esse trabalho com a criança, material que seja

adaptado dentro da realidade daquela criança. Outra dificuldade que eu sinto também é porque como eu falei no começo eu tenho pouca experiência na área, assim da prática mesmo, de como proceder, então, eu tenho procurado buscar, inclusive eu até vou fazer alguns cursos lá pelo CAP para poder melhorar no atendimento dessas crianças.”

Sentindo-se temerosos, desamparados e sozinhos no seu fazer docente, pela falta de formação inicial e continuada, e ainda pelas inúmeras atribuições que lhes foram dadas pelas políticas mencionadas, estão as professoras do ensino especializado, atuando com um número excessivo de alunos que apresentam diferentes deficiências e que exigem um leque muito grande de conhecimentos. Esse temor não é diferente nas professoras da classe comum, já que estão ministrando aula em classes com 35 crianças, dentre elas estão as que apresentam deficiências. Para dar conta desse cenário, as professoras precisam participar de cursos que lhes possibilite construir outros conhecimentos, com outras estratégias, para atender a diversidade humana nas suas especificidades, reconhecendo-se como sujeito que produz suas condições de existência, fazendo e fazendo-se na e pela história (Libâneo, 2006; Pimenta, 2017).

O avanço educacional só se dará com mudanças no projeto societário, quando se conceber uma sociedade sem exclusões, será possível transformar a realidade das práticas escolares em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano. Assim, nesse novo paradigma a heterogeneidade humana será respeitada, pelo fato de que as pessoas não são iguais, mesmo aquelas que possuem uma mesma deficiência, também não são iguais entre si, compartilham características, mas se diferenciam pelas vivências propiciadas pela ontogênese e pela sociogênese (Vygotsky, 1989). A ênfase no atendimento a essa diversidade, consistirá à importância da mediação social e instrumental na escola regular, onde caberá ao professor na sala de aula, mediar o processo de construção do conhecimento da criança com deficiência visual, conscientado seu planejamento, da escolha do instrumento, dos conteúdos e objetivos a serem alcançados com cada aluno e mais, munidos de conhecimento para saber como intervir no processo de aprendizagem de todos (Carvalho, 2010; Mantoan, 2004).

3.4.4 Quarta Categoria: Apoio colaborativo no processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual

Nesta categoria abordaremos de que forma a escola tem se organizado para alfabetizar a criança com deficiência visual, como tem se dado a articulação entre os professores responsáveis, AEE e classe comum, pelo processo de ensino dessas crianças. Sabe-se que os desafios são muitos e que a escola enfrenta grandes crises, de âmbito financeiro e organizacional. Sabe-se também que sob a égide de políticas educacionais que não primam pela qualidade do ensino, estão os professores, tanto da classe comum, quanto da educação especial, buscando a sobrevivência nas adversas condições que lhes estão sendo impostas, como baixos salários, extensa carga horária de trabalho e parca formação.

Quando mencionamos apoio colaborativo, fazemos menção à ação conjunta dentro da escola, de todos os elementos que a constituem, buscando oferecer um ensino de qualidade e inclusivo, para todas as crianças, não só às com deficiência visual, mas também, àquelas com outras deficiências e as sem nenhum comprometimento orgânico (Mendes, 2017).

No entanto, o foco dessa análise busca observar se no espaço escolar já se vislumbra alguma atividade envolvendo os professores, a equipe de apoio, a equipe técnica, gestora e a família, no tocante ao planejamento da escolarização da criança com deficiência visual e quais as dificuldades apontadas que impedem práticas pedagógicas colaborativas. Sendo assim, apresentaremos os resultados em uma única subcategoria que abordará, a partir da fala das professoras, as possibilidades e as impossibilidades nesse modelo de ensino.

3.4.4.1 (Im)possibilidades para uma ação pedagógica colaborativa

Segundo Mendes et al. (2014), o ensino colaborativo se apresenta como uma diferente forma de conceber e possibilitar caminhos para a construção da escola, enquanto espaço inclusivo para todas as crianças. Oferecer outras formas de apoio que permita romper com os limites impostos pelas políticas públicas educacionais, é uma premissa que vem ganhando eco, já que o modelo proposto, pouco tem contribuído na construção de conhecimentos pelas crianças público alvo da educação especial.

Dessa forma, faz-se imperativo, lutar pela construção de outro fazer pedagógico, criar uma rede de apoio, fugindo do modelo único, ofertado pela educação especial, como o atendimento educacional especializado/AEE, pois apesar dos esforços empreendidos pelas professoras que estão na escola atuando na sala de recursos multifuncionais, esse serviço sozinho, não consegue acompanhar e apoiar as crianças público alvo dessa modalidade de ensino. Embora o atendimento do AEE, seja fruto de uma política educacional na perspectiva da educação inclusiva, este, não possibilitou mudanças mais significativas, do que aquelas que aconteciam antes de 2009, fazendo com que ainda hoje, a criança com deficiência visual, seja vista, como de responsabilidade da professora do AEE, mesmo estando matriculada na classe comum (Vilaronga et al, 2013). Observemos a fala da professora abaixo.

Professora Safira: “É o mais difícil é assim que a gente não vê eles (professora classe comum) vindo até nós, até por conta de toda a situação, de muitos alunos, então a gente acaba indo até eles, então a gente acaba tendo que procurá-los, agora mesmo hoje à tarde eu vou lá conversar com a professora, porque às vezes o que a gente percebe é que eles acham que o aluno é nosso, e que nós temos apenas que dar para eles uma satisfação do aluno, quando na verdade eu acho que é o contrário, eu entendo que o ensino especial ele é uma complementação, é uma modalidade que a gente vem para complementar, está ali para dar um apoio necessário do aluno, só que às vezes o professor ele acha que não, ele acha que é o contrário, entende que o aluno é nosso e que eles estão cuidando para a gente, ainda dizem: porque o teu aluno; olha o aluno da educação especial.”

No paradigma da integração, uma das grandes características era justamente a educação especial se responsabilizando pelo momento em que o aluno com deficiência

visual iria ser integrado na classe comum, de certa forma a responsabilidade cabia a professora que fazia o atendimento. Primeiro se buscava pela professora da classe comum que tivesse uma afinidade maior com os alunos da educação especial, depois buscava-se levá-la para que aceitasse a criança. Depois a criança passava a frequentar alguns dias e algumas horas a classe comum, com isso, se passava a ideia que a criança não estava na sala em busca de aprendizagem, mas sim de socialização (Carvalho, 2010; Mantoan, 2004). Dessa forma a criança continua sendo até hoje, em muitas escolas, da educação especial.

Professora Selma: “No que se refere a minha experiência estou em constante conversa com os professores do ensino regular, pergunto sobre o aluno, se o professor possui dificuldades em alfabetizá-lo, se conhece o que seja deficiência visual/ baixa visão, se conhece os materiais que disponibilizei para serem utilizados na sala regular (plano inclinado, tiposcópio), mas a professora se referiu como “aquele objeto” o que me levou a crer que não possui intimidade com a deficiência visual. A maior dificuldade nesse processo, sem dúvidas, é a resistência do professor do ensino regular com a ajuda ofertada pelo professor do AEE.”

Na fala acima, o que a professora chama de resistência, na realidade, são desdobramentos de uma forma de pensar, de um paradigma que persiste, que ainda não deixou o cenário escolar, dando espaço para o paradigma da inclusão. Porque as mudanças prometidas ainda não se efetivaram, nem as salas multifuncionais, providas de recursos, que seriam implantadas em todas as escolas, para o atendimento do AEE, se fizeram realidade em todas as escolas. Assim como as formações docentes para o atendimento da criança com deficiência. Essa forma de pensar o ensino da criança com deficiência visual se configura como uma impossibilidade na efetivação do diálogo e do apoio colaborativo (Mendes, 2018; Vilaronga, 2014).

Observemos, no diálogo abaixo, como a professora da classe comum, questiona a necessidade de ter na escola alguém com mais conhecimentos sobre a área da deficiência visual, não só para ajudá-la, mas para ajudar a escola. Ela já vislumbra uma formação em rede, levando conhecimentos para todos e todas que desenvolvem alguma função dentro da escola.

Professora Geisa: “Eu acho que tinha que ter assim uma pessoa que tivesse um conhecimento maior para poder auxiliar a gente e quem não tivesse, porque não é só o professor todo mundo precisa participar, uma pessoa que está na cozinha, a pessoa que está na porta, enfim, então, acho que tinha que ter pelo menos uma pessoa que tivesse um pouco mais de conhecimento.”

Pesquisadora: “Quem seria essa pessoa?”

Professora Geisa: “Eu acho que seria até mesmo alguma professora do AEE eu acho que ela tinha que ter mais conhecimento. Assim eu acho também que já que são os professores que vão trabalhar com essas deficiências, então, eu tinha que ter uma formação, um conhecimento maior, então, dentro da escola, alguém precisa ter mais conhecimento, a gente precisa ter mais pessoas envolvidas né com esse processo da criança com deficiência.”

É interessante enfatizar que a professora do AEE, sempre é aquela apontada como a pessoa que deveria ter mais conhecimento sobre as crianças com deficiência. Acontece que nem sempre essa professora passou ou lhe foi possibilitado fazer formações que lhe dessem a compreensão de como ensinar as crianças público alvo da educação especial. Ainda que ela tivesse mais formações, sozinha não conseguiria realizar a mudança. Porque mudar um paradigma, exige mudar a forma, o princípio, meio e fim do processo. Por isso, a proposta defendida por Mendes et al. (2014), a despeito do que acontece em outros países, para se constituir uma Rede de Apoio Colaborativo, com mais serviços disponibilizados aos estudantes PAEE, faz-se necessário agregar primeiro a comunidade escolar, sem esquecer ninguém, depois o entorno da comunidade, pois essa luta exige muita e qualificada mão de obra. Desta forma, será possível vislumbrar uma rede que apóia e se apóia construindo caminhos para o ensino da criança com deficiência visual, numa perspectiva real da educação inclusiva.

Assim, para inscrever a professora como protagonista na educação da criança com deficiência visual é necessário que lhe seja oportunizado construir novas aprendizagens, descobrir a forma como a imagem chega até a criança com baixa visão, suas características e as implicações para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ter conhecimentos que lhe mostre a existência e as peculiaridades de outros

sistemas de escrita, como o Braille, utilizado pela criança cega e o quanto esse sistema é necessário no seu processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, essa pesquisa, através do Grupo de diálogos, propiciou que juntas, pesquisadora e professoras, construíssem conhecimentos, trazendo para sua prática outros aportes teóricos, a partir da compreensão das dificuldades postas no caminho da escolarização desses alunos (Jesus, 2008). Observe o que diz a professora da classe comum, quando se perguntou como estava acontecendo o apoio colaborativo entre as professoras do AEE e da classe comum.

Professora Deusa: “A professora foi presente no desenvolvimento do trabalho do aluno, tanto que eu fui fazer um trabalhinho com ele, depois do curso, e eu dei pra ele colocar a mãozinha e me dizer qual a letra que tava lá e ele disse “a”, eu fiquei muito feliz porque eu nunca tinha feito isso com ele, nem eu sabia, a gente vai fazer até a letra J, a primeira linha, eu disse olha tu vai trabalhar comigo até essa letra que foi até onde eu aprendi.”

Nesse excerto acima, fica evidente, quão é necessária e valorosa a mediação, nas interações, no ensino, na apropriação do conhecimento pelo aluno, na apropriação do conhecimento pela professora para que possa transmiti-lo de forma consciente, para que possa fazer a diferença na vida de seus alunos, especialmente para aqueles que possuem uma deficiência ou para aqueles que mais precisam dessa intervenção. Saber o percurso por onde se deve andar e aonde quer chegar, isso é planejamento munido de conhecimento. E deixa qualquer docente feliz.

As professoras do atendimento especializado também fizeram narrações a respeito de como estavam se articulando junto às professoras da classe comum para dar o apoio pedagógico, para a criança matriculada na escola e como estavam buscando solucionar as dificuldades que estavam encontrando.

Professora Carla: “Os professores são ótimos, sempre estão me chamando conversando e perguntando como é que podem fazer, como é que eu faço, então, eu disse que ele não enxerga praticamente nada mais, né, mas tudo que ele perguntar ele responde, mas aí não escreve nada.”

Professora Dalva: “hoje nós fazemos uma troca no planejamento, a professora realiza e me envia esse planejamento, já fazemos no contraturno quando viável para ela, mas, a nossa intenção é que na sexta-feira ou pelo menos duas vezes no mês a gente troca ideia, sugestões do que podemos estar fazendo, então tenho toda a coleção do livro do segundo ano, já peguei, material do... e a gente vai fazendo essa troca, na quarta-feira venho fazer o atendimento dele, e nesse momento eu fico um pouco na sala com ela e depois eu venho pra cá com o aluno, quando eu tenho sugestões do conteúdo eu mando sugestões no whatsapp, ligo e a gente vai fazendo essa troca assim, gente vai conseguindo, tudo vai ser muito novo, assim, pra gente, dentro do regular e do AEE”

Professora Márcia: “A gente tem um diálogo legal, como eu falei é que na verdade, porque é uma escola pequena e também porque eu não tenho outro vínculo, eu venho outro horário eu converso por exemplo com as meninas de baixa visão quando não dar pra mim vir à tarde, eu falo com as professoras pelo WhatsApp, entendeu, eu mostro as atividades, elas falam o que estão trabalhando e eu vou fazendo atividades tanto que elas desenvolveram a leitura. Pergunto, o que tu está trabalhando, ela falou que eu trabalhe dígrafos com ela, porque ela encontrou dificuldade onde eu trabalhei. Fiz assim, muitas atividades, nossa ela está lendo tudo, então assim, a gente não tem muito tempo, mas esse trabalho colaborativo está acontecendo e um planejamento coletivo, entre eu e eles. Eles me dizem o que estão trabalhando aí eu coloco aqui eu já vou trabalhando.”

Em todas as situações apresentadas acima, é possível perceber que as professoras começam a estabelecer um diálogo entre si e as professoras da classe comum. A professora Carla, já narra o interesse dos professores da classe comum pelo seu trabalho e pela forma de aprendizagem do aluno, buscam saber sobre o aluno e como ensiná-lo. Ainda assim, se percebe que o trabalho conjunto precisa se intensificar, pois conforme a professora o aluno ainda não construiu a aprendizagem da escrita e da leitura. A professora Dalva, apresenta o desenvolvimento de um trabalho muito profícuo, usando das formas midiáticas e remotas para estabelecerem o diálogo, quando o encontro presencial não é possível e acrescenta que tudo é muito novo, não só para a professora da classe comum, mas também para ela. Estão buscando caminhos juntas

para o ensino de um aluno com deficiência visual que está no segundo ano, e que ainda não está alfabetizado. A professora Márcia, também estabelece os diálogos com as professoras da classe comum, quando necessário para se comunicar, usa a tecnologia disponibilizada pelo *WhatsApp*. Pela troca de informações e planejamento ela anuncia que suas duas alunas do terceiro ano já estão lendo. É importante ressaltar que a professora atua de forma ativa no processo de alfabetização da criança, ainda que não haja proposta curricular no AEE, ela consegue trabalhar de forma concomitante com a professora da classe comum, fazendo a estimulação da visão usando o conteúdo da sala comum (Mendes et al., 2014).

A professora Márcia também traz a tona, uma realidade presente nas escolas do município que é o fato de se ter mais de um vínculo empregatício, impossibilitando alguns professores de estarem presentes na escola, fora do momento da sala de aula. A carência de professores na Rede Municipal levou muitos professores a assumirem o pró-laboral, no próprio município. Assim, a precarização do trabalho docente, com grandes cargas horárias de trabalho em sala, sem tempo para o planejamento conjunto, se configura como uma impossibilidade para uma ação docente colaborativa.

Como forma de responder as demandas da escolarização da criança com deficiência visual, é necessário se estabelecer dentro da escola o trabalho colaborativo, aquele que traz para junto, para a discussão, para o estudo, para a reflexão, professores, família, equipes de multiprofissionais, todos os trabalhadores que atuam no ambiente escolar. Para se romper com o paradigma integrativo e segregativo é preciso que se elaborem e desenvolvam propostas pedagógicas, ações e estratégias, que possibilite à criança com deficiência visual a aprendizagem da escrita e da leitura, a internalização de conhecimentos científicos, a partir de interações e de vivências. É necessário vislumbrar e esperar um novo modelo de ensino como possibilidade de construção da escola inclusiva, e da melhoria e qualidade de ensino para os alunos com e sem deficiência (Mendes, 2017; Silva, 2020).

A professora Geisa da classe comum, conforme sua fala abaixo, reconhece o diálogo que já está se estabelecendo, e também a sobrecarga da professora do AEE, também aborda que a ausência da criança no Atendimento Especializado, impossibilita avançarem no planejamento e na realização das atividades organizadas por elas.

Professora Geisa: “Olha a gente tenta, a gente tenta se juntar, a gente tenta passar atividade passar informação sentar um pouco, não faz assim, muito ainda, não é muito freqüente, tem a dificuldade que ela, atende outras crianças, mas, na quarta-feira que é o dia que ela está aqui à tarde aí nesse dia que a gente pode conversar melhor ver como é que está a questão do planejamento como é que está passando. O planejamento é repassado para ela e ela vê da forma que ela pode fazer e também tem toda a questão do acompanhamento porque ele também não vem para fazer.”

Implementar estratégias, para tornar a escola inclusiva com ensino colaborativo, entre outras ações faz-se necessário, abrir dentro das escolas espaços de formação, de diálogos, de escuta, sobre o processo de ensino que respeita a diversidade, mas também é preciso que cada profissional tome consciência e exerça seu papel. Observemos o diálogo abaixo, estabelecido entre a pesquisadora e a professora da classe comum.

Professora Estrela: “Olha professora, o AEE aqui da escola tem uma equipe muito boa, quando a gente traz problemas para eles é tal que a gente já nem leva para coordenação, por isso que há esse conflito às vezes, eu falo porque a coordenação acha ruim, mas a gente traz direto para eles, e eles vão, eles se preocupam, eles ajudam eles avaliam, eles vão atrás, e o AEE aqui da escola ele tem uma colaboração assim essencial pro nosso trabalho.”

Pesquisadora: “e vocês estão conseguindo sentar pra montar planejamento juntos, pra passar o teu planejamento pra eles, pra que eles possam passar a atividade pros alunos ou não tem necessidade ainda?”

Professora Estrela: “Não, necessidade eu assim, no caso do aluno de baixa visão eu não tive ainda, mas a gente não tem esse momento não, inteiro, era pra ter tido no sábado letivo, mas nós não tivemos.”

Pesquisadora: “Não conseguiram?”

Professora Estrela: “Não, porque algo justamente que a gente foi bater lá em cima na coordenação pedagógica, porque não é eu que vou chegar ali com a professora e dizer que a gente tem que se juntar, tem que haver um

planejamento, então nós não tivemos. Como e que você pode sentar para planejar em cima da hora? Já vai acontecer daqui a pouco”

Pesquisadora: “e o aluno tá na tua sala?”

Professora Estrela: “Nesse momento sim e a gente não tem esse planejamento.”

Pesquisadora: “e ampliação pra tua aluna com baixa visão, ta conseguindo entregar o material ampliado para ela ou o AEE está fazendo?”

Professora Estrela: “Não, não, tudo sou eu mesma, sou eu porque assim, como ela está no primeiro ano, ela não estava nem na lista, eles têm muitos alunos e ela vai entrar na lista deles no segundo ano, então, tudo sou eu mesma.”

Mediante o exposto, ainda que seja um grande desafio a implementação da escola inclusiva e do ensino colaborativo, falta espaço de diálogo, falta compreensão dos papéis exercidos por professores e os demais profissionais da educação que atuam dentro da escola. A professora demonstra a realidade que ocorre na classe do primeiro ano, quando cabe a professora, a partir da sua observação, do seu olhar atento, perceber seus alunos e seus comportamentos e as dificuldades que apresentam na compreensão do conteúdo escolar. Ela mostra que para as crianças do primeiro ano, o apoio do AEE, não será possível, pois na maior parte dos casos, caberá a professora alertar a família de que algo não está bem com a criança e dependendo das condições de acesso a saúde dessa família, essa busca por um oftalmologista pode levar até um ano. Então, caberá a professora, realizar todas as atividades, sozinha no seu fazer docente, enfrentando as dificuldades da escola que não consegue tempo para planejamento conjunto (Kassar, 2014).

Portanto, faz-se urgente entender que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos interrelacionados, e a importância da mediação docente para que a criança com deficiência visual tenha acesso aos conteúdos escolares. Considerando a proposta do ensino colaborativo, como forma de melhoria do ensino, dando ênfase na sua aplicação no processo de aprendizagem da criança com deficiência visual, mas também para todas as crianças, como forma de promover e estabelecer a interação social entre professor e aluno, e entre estes e seus pares, para a formação de conceitos

científicos, condição necessária para a formação das funções psicológicas superiores dessas crianças.

Síntese

Faz-se necessário perceber que há uma relação direta da forma como o professor enxerga o processo aprendizagem da escrita e leitura, pela criança com deficiência visual, e do papel por ele desempenhado nesse processo dentro da sua classe, seja nas escolhas de estratégias, conteúdos e organização do ambiente, seja na percepção de situações demonstradas por parte do aluno no contexto da aula, em todas essas a forma como o professor vai reagir estará intrinsecamente relacionado com o cabedal teórico construído por ele. Assim, como forma de resistência e de luta, é necessária e imperiosa a criação dos espaços para a formação continuada na escola, que sirvam como espaço de partilha, de ações colaborativas, de intercâmbio de experiências, de planejamento conjunto, para que professores construam conhecimentos sobre a criança com deficiência visual, desmistifiquem concepções cristalizadas por paradigmas segregacionistas, saiam do isolamento, se fortaleçam e junto com todos os demais trabalhadores possam construir novas propostas como forma de promover a aprendizagem destas crianças, que estão presentes no contexto escolar, mas não estão usufruindo do seu potencial, por falta de ensino, de interação e de mediação social e instrumental (Carvalho, 2010; Mendes et al., 2014; Oliveira et al., 2008; Pletchs, 2009; Vygotsky, 2007).

CONCLUSÃO

Iniciamos este diálogo pretendendo delinear os resultados que foram alcançados nessa pesquisa-ação, mas antes de adentrar na reta final desse trabalho, não podemos deixar de abordar o percurso dessa escrita que se deu em meio à crise sanitária de saúde pública mundial, afetando a humanidade em todos os âmbitos social e econômico. Essa crise pandêmica do novo coronavírus (covid-19) que chegou ao Brasil, no início de 2020, se espalhou pelo país, com consequências catastróficas, famílias foram quase dizimadas. Em minha cidade, que fica no extremo norte do país, que já enfrentava inúmeras dificuldades de acesso a saúde pública, tudo ficou pior. Impossível não sentir a dor dos que estavam longe, e mais ainda dos próximos, familiares e amigos. Sofremos com a perda de amigos e de não poder fazer a despedida, como culturalmente aprendemos e, nem mesmo poder dar um abraço nos familiares. Fomos afetados em todas as nossas dimensões afetivas, emocional, social, cognitiva, mesmo não tendo sido contaminados pelo vírus, fomos afetados pelo medo e pela dor humana, escrever cada parágrafo, achar concentração foi extremamente desafiador, ao mesmo tempo que foi difícil, também possibilitou uma fuga. Nesse momento que escrevemos a conclusão desse trabalho, uma nova variante (OMICRON) adentra os lares, mas já temos a nosso favor a vacina, todavia, faz-se necessário que esta esteja acessível à toda população mundial.

Após mencionado esse período histórico que estamos vivendo, faz-se necessário mencionar que o Grupo de Formação, a princípio com doze professoras, concluiu com a participação de nove professoras, pois três desistiram ao longo da formação por motivos de saúde. Assim, ao longo desse trabalho procuramos discorrer o tema alfabetização e letramento da criança com deficiência visual e suas especificidades, de como vem se dando as políticas de formação docente para atuar na escola inclusiva, e de como está sendo a prática docente junto a criança com deficiência visual incluída na escola regular.

Essa pesquisa teve como pergunta inicial de investigação: em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? E como objetivo geral: analisar em que medida a

formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual. E como objetivos específicos: possibilitar aos professores através do grupo de estudo, um espaço de interlocução, troca de experiências e aprendizagens sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual; analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual; analisar as mudanças e permanências na compreensão dos professores, sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, da criança com def. visual; verificar quais as dificuldades apontadas pelos professores (classe comum e AEE) que impedem práticas pedagógicas colaborativas junto ao ensino do aluno com deficiência visual.

Ao longo deste trabalho conceituamos letramento, alfabetização e deficiência visual. Como professora atuante na área da educação de pessoas com deficiência visual, já percorremos os caminhos da alfabetização com adultos e crianças, sendo que com as crianças o envolvimento, o encanto, cada expressão dita, escrita e lida tem uma satisfação única, envolvendo a criança, a família e a professora. Assim, o letramento começa ser apreendido pela criança, cega ou com baixa visão, com a sua participação em eventos, como por exemplo, a narração de uma história, “... era uma vez na floresta encantada, existia uma onça que corria entre as árvores e um papagaio que voava por cima das árvores...” , ao apresentar para a criança o conceito de cada elemento dessa história, a criança recebe estímulos que contribuirão na construção de funções psicológicas superiores, na imaginação, na curiosidade e a partir de atividades como essa, a criança se sente mais estimulada para descobrir os códigos linguísticos, relacionar os desenhos das letras etc. Não tivemos a pretensão de apresentar um método de alfabetização e nem mostrar um, como sendo o mais eficaz e adequado, pois será a diversidade humana nas suas características e peculiaridades, segundo Vygotsky (2003) pela filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese queiram constituir a singularidade de cada criança, seja cega, seja com baixa visão, e assim exigir das professoras alfabetizadoras, diferentes aportes teóricos, conhecimento e vivências para organizar de forma intencional e sistemática o processo de alfabetização e letramento de cada criança.

Nesse sentido jogamos luz na contribuição da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1989) que foi utilizada, nos encontros e por todo o caminho da pesquisa, como aporte teórico, junto as professoras, no processo de apropriação do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da escrita e leitura da criança com deficiência visual. Esse enfoque teórico possibilitou mudanças, contribuindo com o professor tanto na forma de enxergar o seu trabalho, contextualizá-lo histórica e socialmente e ainda na forma de perceber a criança com deficiência visual, sua escolarização, a escola da forma que se apresenta hoje, mas também a escola inclusiva que precisa ser construída.

Os encontros que ocorreram em espaço presencial, e só posteriormente em ambiente remoto, ocorreram em uma sala de aula que foi disponibilizada em uma escola municipal que atende séries iniciais e serviu como lugar de aprendizagens, de intercâmbio de experiências, de escuta e de fala, para que pudéssemos socializar experiências, expor nossa prática profissional diante de outros que vivenciavam situações parecidas. Foram momentos de partilha e ética, foi possível participar de uma roda de conversa, onde o diálogo caminhou livre, ainda que limitado pela temática da alfabetização e do letramento da criança com deficiência visual, mas foi possível ouvir das professoras suas dúvidas, mitos, sentimentos, observar como se dava a exposição de situações de ensino e de aprendizagem que também estavam presentes nas vivências das outras professoras, foi possível conhecer a concepção que tinham sobre a aprendizagem da criança com deficiência visual, como concebiam a escola inclusiva e o seu papel nesta escola, o apelo das famílias à elas e as lutas travadas por melhores condições de trabalho. Tomar consciência das amarras e dos percalços encontrados no processo de ensino se faz de extrema importância, haja vista e, considerando o referencial teórico dessa pesquisa, termos percebido que há uma intencionalidade, tanto nas políticas, quanto nas legislações educacionais, em eleger o professor como o único responsável por esse processo, seja individualmente pela cobrança de uma prática eficiente, seja no desempenho de seus alunos e de sua escola (Lopes & Dias, 2003).

A pesquisa-ação apresentada como método de estudo aqui, mostrou que a efetivação de Grupos de formação, na escola, com carga horária prevista dentro das horas normais de trabalho do professor, partindo das dificuldades encontradas em sua prática, contando com um aporte teórico, que possa nortear uma prática inclusivista, com temas que abordem as características da criança com deficiência visual, estratégias,

recursos pedagógicos específicos, como: o sorobã, lupas, reglete, punção, e ainda, o Sistema de escrita e leitura Braille, as potencialidades e dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança, foi uma forma eficaz de mudar a compreensão e a concepção do professor sobre a aprendizagem da escrita e da leitura da criança cega e com baixa visão na escola regular. No percurso investigativo, foi adotado o direcionamento metodológico pautado nos pressupostos da pesquisa-ação favorecendo a construção do pesquisador coletivo, constituído pelas professoras que possuíam alunos com deficiência visual inseridos em suas classes regulares.

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

Os resultados foram discutidos e apresentados em quatro categorias. Na primeira categoria “Interloquções do grupo”, se evidencia o que as professoras disseram sobre seus sentimentos diante a escolarização da criança com deficiência visual e o papel delegado à elas dentro desse processo, assim como, a formação inicial e continuada que não tiveram para atuar com crianças que possuem deficiência visual. Essa primeira categoria visa, em sua apresentação e discussão dos dados alcançar o primeiro objetivo específico dessa pesquisa, que é o de possibilitar aos professores através do grupo de formação, um espaço de interlocação, troca de experiências e aprendizagens sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual;

Assim, foi possível perceber nessa primeira categoria e, a partir dos diálogos como as professoras sentem e exercem o papel que lhes tem sido delegado no processo de escolarização da criança com deficiência visual. Os relatos mostram que as tentativas em exercê-los, têm lhes causado uma mistura de sentimentos que ora refletem o desejo, ora as impossibilidades em poder fazer mais por seus alunos. Há também um sentimento de incapacidade, de preocupação e tristeza em não poder fazer mais diante

das condições de ensino e diante das necessidades de aprendizagens apresentadas por eles. Isso tudo vem à tona quando usam as palavras “sacrifício; dedicação; atenção; paciência”, e ainda, quando alegam o pouco conhecimento que possuem para atuar nesse processo. Também, inicialmente, se observou, como um consenso, entre as professoras, como sendo delas a responsabilidade em buscar formação, no entanto, posteriormente já se percebe mudanças quando estas passam a delegar a responsabilidade pela formação ao Estado.

Esse diálogo nos possibilitou a obtenção de dados em um momento de explanação das vivências, experiências e de compartilha, entre as professoras do atendimento especializado e da classe comum. Diante das falas, foi possível analisar que a escola não está cumprindo sua missão, de ensinar e construir conhecimentos junto à criança com deficiência visual, deixando as professoras das séries iniciais imbuídas em sentimentos de preocupação, impotência e desencantos, sem condições de dar conta da carga que lhes têm sido atribuídas pelas políticas educacionais.

Na segunda categoria “Construção da Escola inclusiva”, se analisa as representações que as professoras possuem sobre escola inclusiva e quais as mudanças, que apontam ser necessárias na escola para possibilitar o processo de alfabetização e letramento. Essa categoria busca atender ao segundo objetivo da pesquisa, que analisa as mudanças e permanências na compreensão das professoras sobre a aprendizagem da escrita e leitura, da criança com deficiência visual. Foi possível conhecer, a partir das falas das professoras suas representações sobre a escola inclusiva, como sendo a que perpassa pelo rompimento de barreiras de acesso tanto ao prédio físico escolar, quanto a interação entre professores, alunos, família e comunidade escolar em geral, e ainda que, uma escola inclusiva deve enxergar todos os seus alunos, todos precisam estar visíveis dentro do processo de escolarização.

Essa forma de compreensão, sobre o conceito de escola inclusiva mencionado pelas professoras, permite vislumbrar que já há consciência do que se precisa mudar para possibilitar um lugar de aprendizagens, pois se percebe que ainda não foram garantidos nos sistemas escolares práticas pedagógicas que se possam evidenciar como pertencentes a uma nova forma de pensar e agir dentro de um novo paradigma, e com ele o surgimento de uma nova escola, onde a inclusão de todos possa ser a premissa maior,

ou seja, começa a despertar a consciência da necessidade de construção dessa nova escola, todavia, segundo seus relatos, estas professoras estão vivendo situações de precarização e de falta de condições que lhes permita promoverem o ensino, deixando-as sem forças para empreenderem reivindicações ainda que interna, junto a equipe gestora. Dessa forma, enxergam que esse é o cenário que precisa mudar para possibilitar o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, com a construção e melhorias no espaço físico da escola, adequação das salas de aula e disponibilização de recursos didáticos pedagógicos, ou ainda, a existência na escola de recursos financeiros para compra de materiais para que o professor pudesse construí-los, e ainda a necessidade de obterem em suas formações subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem compreender e intervir no processo de ensino das crianças com deficiência visual e conseqüentemente, contribuir na construção da escola inclusiva.

Na terceira categoria “Alfabetização e Letramento” a análise se faz sobre a reação e o sentimento das professoras quando são informadas que terão em suas classes uma criança com deficiência visual. Também se analisa a concepção e a prática docente das professoras sobre o processo de alfabetização e letramento dessas crianças. Essa categoria atende ao objetivo que busca analisar a concepção do professor da classe comum e do atendimento especializado sobre a aprendizagem da escrita e da leitura pela criança com deficiência visual. Assim, foi possível perceber os sentimentos de apreensão, pavor, susto, preocupação, pânico, medo e terror demonstrados pelas professoras, como forma de reação à presença da criança com deficiência visual em suas salas de aula. Todavia, é importante ressaltar que esses sentimentos, segundo as professoras, se observam pela falta de entendimento e conhecimento sobre o processo de alfabetização dessas crianças. Foi perceptível que os sentimentos citados passam a dar lugar a outros, como a esperança e a resiliência, na medida em que, avança a compreensão de conceitos relacionados à deficiência visual.

Também se obteve como resultados que o cenário educacional vigente, afeta a concepção e a prática pedagógica das professoras junto ao ensino da criança com deficiência visual, assim, se observa que o método de alfabetização utilizado pelas professoras, corresponde aquele que aguarda a criança construir, o que chamam de pré-requisito; ou pré-alfabetização; ou ainda a prontidão para só depois seguir com a apresentação seja das letras do alfabeto ou das famílias silábicas. Nesse contexto fica

clara a dificuldade das professoras em exercerem uma prática docente que propicie a interação e a internalização dos conteúdos escolares por parte das crianças com deficiência visual, e que desta forma, as consequências se revelam em acentuadas dificuldades sentidas por essas crianças, gerando a concepção docente de que a deficiência é a responsável pela não aprendizagem. O que irá implicar no círculo vicioso que implica - pouco ensino porque é pouca a aprendizagem e pouca aprendizagem porque é pouco o ensino.

Assim, foi possível analisar que as professoras do ensino comum e do ensino especializado, não se sentem preparadas para atuar com crianças cegas, que precisam ser alfabetizadas no Sistema de Escrita Braille, ou mesmo com as crianças com baixa visão, que possuem algumas especificidades na sua forma de enxergar e por isso demandam um conhecimento maior. Não se deve desconsiderar o cenário educacional, com turmas super lotadas e poucas condições de trabalho. No entanto, observou-se que a partir da participação na pesquisa, as professoras tomaram consciência de que seria importante adquirir mais conhecimentos para atuar na alfabetização de seus alunos com baixa visão e com cegueira.

Na quarta categoria “Apoio Colaborativo no processo de alfabetização e Letramento”, a análise procura identificar as barreiras interpostas nesse apoio e as possibilidades e impossibilidades para que haja por parte da escola e das professoras ações pedagógicas colaborativas. Essa categoria atende ao quarto objetivo que busca verificar quais as dificuldades apontadas pelas professoras da classe comum e do atendimento especializado, que impedem práticas pedagógicas colaborativas junto ao ensino do aluno com deficiência visual.

Os resultados apontaram como impossibilidades o fato de, ainda hoje, a criança com deficiência visual, ser vista, como responsabilidade da professora do atendimento especial, mesmo estando matriculada na classe comum, essa concepção inviabiliza a participação dessa criança nos diferentes eventos de letramento que acontecem na escola e ainda não permite sua visibilidade diante das equipes constituídas nas escolas, coordenação pedagógica, gestão, equipe de apoio, e outras; também foi falado sobre a ausência do aluno nos atendimentos da educação especial; falta de conhecimentos mais específicos sobre a área da deficiência visual, tanto das professoras do atendimento

especializado quanto da classe comum, e o próprio cenário educacional de precarização que enfrentam as professoras, com pouco tempo para participarem de grupos de formação e planejamento; a própria forma como a educação especial organiza e estrutura o ensino para essas crianças. Assim, também foi mencionada a sobrecarga das professoras do atendimento especializado e das professoras da classe comum, não deixando tempo para que de forma coletiva realizem análise de caso e busca por novas estratégias de ensino.

Apesar do exposto, foi possível observar que as professoras do atendimento especializado também fizeram narrações a respeito de como estavam se articulando junto às professoras da classe comum para dar o apoio pedagógico, para a criança matriculada na escola e como estavam buscando solucionar as dificuldades que estavam encontrando, assim como o relato de professoras da classe comum que estavam buscando o apoio pedagógico e da equipe de professoras especializadas, para melhorar suas aulas, com novas estratégias, recursos didáticos e outros. Essas ações foram analisadas como possibilidades na efetivação do diálogo e do apoio colaborativo no processo de escolarização.

Com base na análise dos dados, os resultados apontaram que os desafios para a alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, demandam grandes mudanças que perpassam desde: construção e melhorias no espaço físico da escola, adequação das salas de aula e disponibilização de recursos didáticos pedagógicos, até a oferta de cursos de formação inicial e formação continuada, com subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem compreender e intervir no processo de ensino das crianças com deficiência visual e conseqüentemente, contribuir na construção da escola inclusiva.

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

as atividades permitam a criança, primeiro vivenciá-las através do corpo, do movimento; depois utilizando um recurso/objeto didático concreto, possa, a partir da mediação docente, fazer as indagações e explorações do objeto e, finalizar com a atividade em relevo (para a criança cega) e ampliado e com contraste (para a criança com baixa visão), no formato planejado, no caderno, livros, etc.

Entende-se ser importante compreender que a dinâmica dessas atividades, no plano de aula, permite a compreensão da criança na articulação e integração, das áreas motoras, cognitivas e sensoriais. Por exemplo, caso haja a necessidade de trabalhar o conceito de “em cima” e “embaixo”, para que a criança cega e ou com baixa visão, compreenda que dentro do processo de escrita, o desenho das letras ocupa esses espaços, será muito mais fácil adquirir esse conhecimento, participando de atividade motora que lhe leve a experimentar esse conceito, com o movimento do corpo, em seguida realize atividades de reconhecimento do objeto e da posição do objeto, ora em cima da mesa, ora embaixo do caderno, etc., e assim possa, na terceira atividade, grafar, na folha de papel, na caixa de areia, em tinta ou em Braille, a letra l, que tanto em tinta como em Braille ocupam os espaços em cima e embaixo.

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

Nesse sentido, o método da pesquisa-ação tem-se constituído como uma possibilidade eficaz na formação continuada de professores, pois no contexto do grupo de formação é possível instituir um movimento de co-formação entre os que estão desenvolvendo sua prática na escola e aqueles que têm se dedicado a pesquisa e mediando formação. Essa abordagem viabiliza a emancipação das professoras quando lhes dão condições de se perceberem, assim como a seus alunos, construtores de conhecimento, mudando sua ação a partir dessa premissa (Jesus, 2008).

Assim, compartilhamos da ideia de que a modalidade “Grupo de formação” é uma excelente opção para a formação continuada de professores quando se intenta intervir em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1989), provocando mudanças na sua prática pedagógica numa perspectiva crítica e inclusiva e quando realmente se pretende formar os professores para o ensino inclusivo das crianças com deficiência visual e todos os demais, intensificando a quantidade de matrículas, mas propiciando a estes, qualidade no ensino, permanência e construção de conhecimentos. Na mudança do cenário educacional também é necessário pensar com esperança de que ainda é possível a construção de um mundo mais justo e feliz.

Finalmente esperamos que essa pesquisa possa contribuir com a tessitura de outras pesquisas e estudos, que queiram se desdobrar sobre o ensino da criança com deficiência visual. E ainda que possa servir para subsidiar a elaboração de políticas de formação continuada para professores alfabetizadores tendo como contexto a escola inclusiva. Ficou evidenciado que se deve possibilitar às crianças cegas e ou com baixa visão, o acesso e a participação aos eventos de letramento, enquanto prática social, e a aprendizagem às funções sociais da escrita e da leitura, no ambiente escolar. As formas para se materializar esse processo, algumas já são conhecidas e outras carecem e devem fazer parte de novos estudos, de pesquisas futuras, já que esta Tese, ainda que pretenda com seus resultados possibilitar um diálogo junto à comunidade docente e acadêmica tem clareza de seus avanços e limites e que em momento algum teve a pretensão de esgotar a vastidão do assunto abordado, mas sim contribuir com uma gota a mais no oceano do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- Abad, M. A., & Monclús, G. J. (1998). *Escuela para todos y la opinión de alumnos de primer curso de magisterio en torno a la integración. Constatación de una doble experiencia*. Jornadas nacionales de universidad y educación especial 1998 Anais, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Aguiar, M. A. da S. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação e Sociedade*, 31(112), 707–727.
- Aguiar, M. A. da S. & Dourado, L. F. (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. ANPAE.
- Almeida, M. G. S. (2014). *A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. IBC.
- Almeida, M. G. S. (2002). Fundamentos da alfabetização: uma construção sobre quatro pilares. *Rev Bras Educação Escolar*, 8(22), 13–21.
- Almeida, M. G. S. (2008). *Alfabetização: uma reflexão necessária*. IBC. www.ibc.gov.br/?itemid=394
- Amiralian, M. L. (2004). Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. *Educar*, 23, 15–28.
- Amiralian, M. L., Pinto, E. B., Ghirardi, M. I., Lichtig, I., Masini, E. F., & Pasqualin, L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34(1), 97–103. <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/abstract/?lang=pt#>
- Andrade, S. G. (2009). Docência(s) no contexto da educação inclusiva: Uma perspectiva sistêmica. In C. R. Baptista, & A. M. Machado (Orgs.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Mediação.
- Anjos, H. P. (2011). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. CRV.
- Azevedo, A. de (1851). *O Instituto dos meninos cegos de paris: sua história e seu methodo de ensino*. Typographia de F. de Paula Brito.
- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. UEPG.
- Ball, S. J., Bailey, P., Mena, P., Del Monte, P., Santori, D., Tseng, C., Young, H., & Olmedo, A. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, 46(32), 9–36. <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf>

- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. UEPG.
- Ballabenn, M. C. G. (2001). *A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Bampi, M. L. F. (2000). *Programa para o desenvolvimento da leitura e escrita: faz de conta e criatividade* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo] Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.
- Baptista, C. R. (2009). A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In C. R. Baptista, & A. M. Machado (Orgs.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Mediação.
- Baptista, J. (2000). *A invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos*. Comissão de Braille.
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação*. Líber Livro.
- Batista, C. G. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 7–15.
- Batista, R. D., Lopes, E. R., & Pinto, G. U. (2016). Alfabetização de crianças cegas e tendências da desbrailização: o que vem sendo discutido sobre o assunto na literatura da área? *Revista de ciências da educação*, 403, 179-194. http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6203.pdf
- Bensoussan, M. (1990). Redundancy and the cohesion Cloze. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 18–37.
- Beyer, H. O. (2009). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In C. R. Baptista, & Machado, A. M. (Orgs.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Mediação.
- Bispo, I. J. (2016). *A formação do leitor de literatura na Educação Infantil: um olhar sobre a prática do professor* [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bispo, R. O. (2016). Teste cloze: ferramenta de compreensão leitora experiência no ensino fundamental. *Saberes Docentes Em Ação*, 2(1), 195–210.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo] Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bock, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2018). Desenho universal para a aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista*

Brasileira de Educação Especial, 24(1), 143–160.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100011>

- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of educational measurement*, 5(3), 189–196.
- Braga, S. M. L. (1981). *Remediação da leitura: um estudo com escolares de primeiro grau utilizando a técnica de cloze* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo] Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação.
- Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais. Ministério da Educação.
- Brasil (2001c). Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual. Ministério da Educação. ABEDEV/SEESP.
- Brasil (2000). Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC.
- Brasil (2001a). Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil (2001b). Resolução CNE/CEB Nº 2, De 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação.
- Brasil (2001c). Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, p. 513-562.
- Brasil (2002). Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Ministério da Educação.
- Brasil (2004a). Decreto n.º 5296, de 2 de dezembro. Presidência da República. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL-ato2004>
- BRASIL. (2004b). Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais. <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>
- Brasil (2006a). Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Presidência da República.

- Brasil (2006b). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil (2007a). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil (2007c). Decreto n.º 6.094 de 24 de abril. 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. www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Brasil (2007d). Edital n. 1 de 26 de abril. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Ministério da Educação.
- Brasil (2007b). Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília.
- Brasil (2007e). Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf
- Brasil (2008a). Decreto Legislativo n. 186. Aprova a convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Senado Federal.
- Brasil (2008b). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria n.º 948/2007. Ministério da Educação.
- Brasil (2008c). Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
- Brasil (2009d). Censo Escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2009e). Decreto nº 6949, 25 de agosto. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Brasil (2009c). Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf
- Brasil (2009b). Decreto n.º 6755 de 29 de janeiro. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

- Brasil (2009a). Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil (2010). Nota Técnica - SEESP/GAB/N° 9/2010, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação.
- Brasil (2011a). Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Brasil (2011b). Nota técnica n.º 62. MEC/ SECADI/DPEE. Trata das orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto número 7.611/2011. Ministério da Educação.
- Brasil (2011c). Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014. Guia Prático de Ações para municípios. Ministério da Educação.
- Brasil (2012). Portaria n° 867, de 4 de julho. Institui o Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas. <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>
- Brasil (2013). Nota técnica n° 55/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação.
- Brasil (2014). Lei n°. 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências. Presidência da República. <http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>
- Brasil (2015a). Congresso Nacional Lei n.º 13.146, de 6 de julho. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil (2015b). Resolução CNE/CP n.º 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Brasil (2015c). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Inep. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/371614642>
- Brasil (2016a). Estudo Técnico n.º 26. Novo Regime Fiscal - Emenda Constitucional 95/2016 Comentada. <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2016/et26-2016-novoregime-fiscal-emenda-constitucional-95-2016-comentada>

- Brasil (2016b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014 - 2016. Inep.
- Brasil (2016c). Lei Federal n.º 13.255. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2016. Anexo III. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113255.htm#:~:text=L13255&text=LEI%20N%C2%BA%2013.255%2C%20DE%2014,o%20exerc%C3%ADcio%20financeiro%20de%202016.&text=III%20%2D%20o%20Or%C3%A7amento%20de%20Investimento,social%20com%20direito%20a%20voto.
- Brasil (2017). Lei no 13.467, de 13 de julho. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União.
- Brasil (2018b). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil (2018a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2016-2018. Inep.
- Brasil (2019). Sinopse Estatística da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Brasil (2020a). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 set. 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Brasil (2020b). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Bruno M. M. G. (1993). *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. Laramara.
- Bruno, M. M. G. (1997). *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. Laramara. http://www.deficienciavisual.pt/txt-Processo_construcao_leitura_escrita_DV.htm
- Bruno, M. M. G. (2010). *A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas*. Reunião Anual da Anped, 33, Caxambu.
- Bruno, M. M. G. (2013). A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a prática pedagógica. In S. M. F. Meletti, & M. C. M. Kassir (Orgs.), *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades* (pp. 129–154). Mercado de Letras.

- Bruno, M. M. G., & Mota M. G. B. (Orgs.). (2001). *Deficiência Visual. Série Atualidades Pedagógicas*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes, & R. A. Santos (Orgs.), *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 43–63). Junqueira & Marin.
- Bueno, J. G. S., & Meletti, S. M. F. (2011). Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos*, 11(3), 278–287.
- Bueno, J. G. S., & Meletti, S. M. F. (2012). Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In E. G. MENDES, & M. A. ALMEIDA (Orgs.), *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação* (pp. 127–146). ABPEE.
- Caiado, K. (2014). *Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos* (3ª ed.). Autores Associados.
- Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2007). O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, 2(4), 113–128.
- CAPES (2019). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/parfor>
- Carelli, A. E., Bartalo, L., Cruz, V. A. G., & Cordeiro, N. M. S. (1999). *Leitura na universidade: resultados preliminares de um estudo*. Manuscrito não publicado.
- Carneiro, M. S. C. (2009). A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem Histórico-Cultural. In C. R. Baptista, & A. M. Machado(Orgs.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Mediação.
- Carneiro, R. U. C. (2006). *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>
- Carreira, J. D. S., & Sá, C. M (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão na leitura: estratégias de ativação e desenvolvimento. In C. M. Sá, M. H. Ançã, & A. Moreira (Coords.), *Transversalidades em didática das línguas* (pp. 73–82). Universidade de Aveiro.
- Carvalho, R. E. (2010). *Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva* (9ª ed.). Mediação.

- Cerqueira J. B. (2006). Grafia Braille para a língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seespeducacao-especial-2091755988/12670-grafia-braille-para-a-linguaportuguesa>
- Chou, H. Y. (2010). Avaliação funcional da visão do escolar com baixa visão. In M. W. Sampaio, M. A. Haddad, H. A. Costa, & M. O. Siaulys (Orgs.), *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, educação e inclusão* (pp. 327–455). Guanabara Koogan.
- Clay, M. M. (1998). Acomodando a diversidade na alfabetização precoce. O manual de educação e desenvolvimento humano: Novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização. Artes Médicas, p. 172-192.
- Coelho, C. P., Soares, R. G., & Roehrs, R. (2019). Visões sobre inclusão escolar no contexto de educação especial. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 8(2), 158–174.
- Colello, S. de M. G. (1997). *Redação Infantil: tendências e possibilidades* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.
- Colello, S. M. G. (2018). *Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever*. Convent Internacional.
- Colello, S. M. G. (2021). *Alfabetização: o quê, por quê e como*. Summus Editorial.
- Corrêa, V. L. dos S., & Stauffer, A. B. (2008). Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In M. P. Santos, & M. M. Paulino (Orgs.), *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 123–142). Cortez.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(80), 168–200.
- Cury, C. R. J. (2005). *Os fora de série na escola*. Autores Associados.
- Cury, J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 11–32.
- Cury, J. (2007). Estado e políticas de financiamento em educação. *Revista Educação & Sociedade*, 28(100), 31–55.
- Dagnino, R., Gomes, E., Costa, G., Stefanuto, G., & Meneguel, S. (2002). *Gestão estratégica da inovação: metodologias para análise e implementação*. Cabral Universitária.
- Dainez, D., & Freitas, A. P. de. (2018). Concepção de educação social em Vygotsky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, 36(3), 145–156. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>

- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Desenvolvimento infantil e ensino em sala de aula: uma revisão da literatura e implicações para a formação de professores. *Jornal de psicologia do desenvolvimento aplicada*, 23 (5), 495–526.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 64–77. <https://doi.org/10.1590/s1806-64452009000200004>
- Domingues, C. dos A., Sá, E. D. de, Carvalho, S. H. R. de, Arruda, S. M. C. de P., & Simão, V. S. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. MEC/SEESP. Brasília.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 921–946.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201–215.
- Duarte, N. (2018). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, 11(2), 139–145.
- Farias, N., & Buchalla, C. M. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187–193. <https://doi.org/10.1590/s1415-790x2005000200011>
- Farroni, T. M. E. (2008). Percepção visual e desenvolvimento inicial do cérebro. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. de V. Peters (Eds.), *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. <https://www.encyclopedia-crianca.com/cerebro/segundo-especialistas/percepcao-visual-e-desenvolvimento-inicial-do-cerebro>
- Federico, M. A., Herrold Jr, W. G., & Venn, J. (1999). Dicas úteis para uma inclusão bem-sucedida: uma lista de verificação para educadores. *Ensinando Crianças Excepcionais*, 32(1), 76–82.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., & Lichtenstein, DM (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Ferroni, M. C. C., & Gasparetto, M. E. R. F (2012). Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com a comunidade escolar e o uso de recursos de assistência nas atividades cotidianas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18, 301–318.
- Fidler, D. J., & Nadel, L. (2007). Educação e crianças com síndrome de Down: neurociência, desenvolvimento e intervenção. *Retardo mental e revisões de pesquisa de deficiências de desenvolvimento*, 13(3), 262–271.

- Figueiredo M. O, Silva R. B. P., & Nobre M. I. R. (2011). Mães de crianças com baixa visão: compreensão sobre o processo de estimulação visual. *Rev. Psicopedagogia*, 28(86), 156–166.
- França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59–73. <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henriquefranca.pdf>
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31, 483–502.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da indignação*. Edições Morata.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (22^a ed.). Cortez.
- Frigotto, G. (2000). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Frigotto, G. (2001). Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In C., Linhares (Org.), *Os professores e a reinvenção da escola* (pp. 57–80). Cortez.
- Frigotto, G. (2003). A produção social da existência: base dos processos de ensinar e aprender. *Cadernos de Educação*, (20).
- Frigotto, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In R. Novaes, & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. Fundação Perseu Abramo.
- Gabaglia, L. R. (2008). Entrevista: alfabetização de alunos usuários do sistema Braille. *Revista Instituto Benjamin Constant*, 40.
- Garcia, R. M. C. (2011). O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In C. R. Baptista, & D. M. de Jesus. (Orgs.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (3^a ed., pp. 15–33). Mediação.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101–119.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101–119. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>
- Garcia, R. M. C. (2016). Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Comunicações*, 23(3), 7–26.

- Garcia, R. M. C. (2017). Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. *Núcleo de Publicações do CED*, 19–66.
- Garcia, R. M. C., Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991- 2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 105–124.
- Garcia, R. M. C., Michels, M. H. (2014). Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*, 34(93), 157–173. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622014000200002>
- Gasparetto, M. E. R. F. (2009). Família e escola: atenção à baixa visão. In O. S. H. Souza (Org.), *Itinerários da inclusão escolar* (pp. 33–41). Ulbra.
- Gatti, B. A. (2016). Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In M. André (org.), *Práticas inovadoras na formação de professores* (pp. 35–48). Papirus.
- Gentili, P. (2005). Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In J. Lombardi, D. Saviania, & J. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação. capitalismo, trabalho e educação* (3ª ed.). Histedbr.
- Gentili, P., & Alencar, C. (2005). *Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do subcomandante marcos sobre as crianças zapatistas* (5ª ed.). Vozes.
- Giordano, G. (1985). Aprendendo a ler texto apagado. *Academic Therapy*, 20 (3), 317–322.
- Glat, R., Fernades, E. M., Pletsch, M. D., Lopes, A. C., & Macedo, E. (2008). Políticas de educação inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In A. C. Lopes, & B. Macedo (Orgs.), *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal* (pp. 133-153). Profedições.
- Glória, D. M. A., & Mafra, L. D. A. (2004). A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, 30, 231–250.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. Casa da Leitura. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/002176_ot_literacia_emergente_b.pdf
- Goody, J., Stock, B., Bruner, J., Shattuck, R., Feldman, C. F., Olson, D. R, ... & Miller, C. (1988). Seleções do Simpósio sobre "Alfabetização, Leitura e Poder", Whitney Humanities Center, 14 de novembro de 1987. *The Yale Journal of Criticism*, 2(1), 193.
- Goswami, U. (2004). Neurociência, educação e educação especial. *British Journal of Special Education*, 31(4), 175–183.

- Graziano, R. M., & Leone, C. R. (2005). Problemas oftalmológicos mais frequentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. *Jornal de Pediatria*, 81(1), 95–100. <https://doi.org/10.1590/s0021-75572005000200012>
- Gutierrez, D., (2014). *O livro além do Braille: aspectos relativos à edição e produção* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.
- Haas, C., & Baptista, C.R. (2015). *Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares*. 37ª Reunião Anual da Anped, Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>
- Haddad, M. A. O., Sampaio, M. W., & Kara-José, N. (2001). *Auxílios para baixa visão*. Laramara.
- Helfeldt, J. P., & Henk, W. A. (1985). Usefulness of conventional vs. total random cued cloze tests as measures of reading comprehension. *Journal of Reading*, 28(8), 719–725.
- Hines, T. C., & Warren, J. (1978). Uma técnica computadorizada para produzir material de texto cloze. *Tecnologia Educacional*, 18(9), 56–58.
- Hoefelmann, C. D. R. (2003). *Grupos de estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. Repositório Institucional da Universidade do Vale do Itajaí.
- Höfling, E. D. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21(55), 30–41. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622001000300003>
- Jannuzzi, G. (2004). Algumas Concepções de Educação do Deficiente. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 25(3), 9–25.
- Jesus, D. M. (2008a). Formação de professores para Inclusão Escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 75–82). Junqueira & Marin.
- Jesus, D. M. (2008b). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Orgs.), *Educação especial: diálogo e pluralidade* (pp. 139–160). Mediação.
- Joly, M. C. R. A., & Lomônaco, J. F. B. (2003). Avaliação da compreensão em leitura no ensino fundamental: comparação entre o meio eletrônico e o impresso. *Bol. psicol*, 131–147.

- Kassar, M. C. M., & Rondon, M. M. (2016). Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Comunicações*, 23, 27–42.
- Kassar, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 41–58.
- Kassar, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, 34, 207–224.
- Kassar, M. C. M., Arruda, E. E., & Benatti, M. M. S. (2011). Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & M. A. S. C. Barreto (Orgs.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (3ª ed., pp. 21–31). Mediação.
- Kato, M. (1986). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. *D.E.L.T.A.*, 3(1), 117–125.
- Kleiman, Â. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.
- Kotiusk, G. S. (2009). Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky (Orgs.), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Centauro, 43-62.
- Laplane, A. L. F. (2015). O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? *Educação e Fronteiras*, 5(14), 7–20.
- Laplane, A. L. F. de, & Batista, C. G. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, 28(75), 209–227. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622008000200005>
- Laplane, A., & Caiado, K. (2012). *Uma década de educação especial no Brasil. Política Educacional Brasileira: análises e entraves (níveis e modalidades)*. Mercado de Letras.
- Leite, C. G. (2003). Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. *Revista Benjamim Constant*, 24. <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=66>
- Lemos, E. R., Cerqueira, J. B., Venturini, J. L., & Rossi, T. F. de O. (1999). *Louis Braille: sua vida e seu sistema*. Fundação Dorina Nowill para cegos.
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, 27(96), 843–876.
- Lima, T. (2010). A Importância do letramento escolar para a criança cega. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, 3, 108–120.

- Lira, M. C. F. de, & Schindwein, L. M. (2008). A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, 28(75), 171–190. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622008000200003>
- Lopes, A., & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In S. Ball, & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 249–283). Cortez.
- Lopes, M. W. V. (2019). A importância do docente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual. *Research, Society and Development*, 8(9), e16891252. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1252>
- Lueck, A. (2004). Overview of intervention methods. In A. H. Lueck (Eds), *Functional vision: a practitioner's guide to evaluation and intervention*. AFB.
- Machado, E. V. A importância do (re)conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de Inclusão. *International Studies on Law and Education set-dez 2011, CEMOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto*. <http://www.hottopos.com/isle9/49-54Edileine.pdf>
- Maciel, C. V., Rodrigues, R. dos S., & da Costa, A. J. S. (2007). A concepção dos professores do ensino regular sobre a inclusão de alunos cegos. *Benjamin Constant*, (36).
- Malacrida, P. D. F., & Moreira, L. C. (2009). Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. *Congresso Nacional de Educação, Educere*, 15, 6600–6609.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna,
- Mantoan, M. T. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Rev. CEJ*, 26, 36–44.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Rev. Educação*, 1, 55–64.
- Marcuschi, L. A. (2001). Delta: documentação de Estudos em Lingüística teórica e aplicada. *Revistas brasileiras em letras e lingüística*, 17, 83–120.
- Martins, L., & Duarte, N. (2010). *Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativos*. Editora Unesp.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2001). Nomes de letras, consciência fonológica e fonetização da escrita. *Revista Europeia de Psicologia da Educação*, 16(4), 605–617.
- Martins, M. A., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (6ª ed.). Cortez.

- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez Editora.
- Mazzotta, M. J. S., & Sousa, S. M. Z. L. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da clínica*, 5(9), 96–108.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–559.
- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: sobre o conceito de inclusão escolar. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*, 60–83.
- Mendes, E. G. (2019). A política educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, 27(1), 105.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. EdUFSCar.
- Mendonça, A., Miguel, C., Neves, G., Micaelo, M., & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão – Orientações curriculares*. Ministério da Educação. Portugal.
- Michels, M. H., & Garcia, R. M. C. (2014). Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes*, 34, 157–173.
- Moraes, R. M. C. M. (2014). Sistema Braille: aprendizagem, uso e ensino. *Rev. Benjamin Constant*, 20, 62–69.
- Muszkat, M. (2006). Desenvolvimento e Neuroplasticidade. In C. B. Mello, M. C. Miranda, & M. Muszcat (Orgs.), *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. Memnon.
- Naujorks, M. I. (2008). Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na anped sul. *Revista Educação Especial*, 21(32), 301–307.
- Nobre, M. I. R. S., Gagliardo, H. G. R. G., Carvalho, K. M. de, Botega, M. B. S., & Sampaio, P. R. (1998). Múltipla deficiência e baixa visão. *Revista Neurociências*, 6(3), 111–113. <https://doi.org/10.34024/rnc.1998.v6.10327>
- Nuermberg, A. H. (2010). Tâteis bidimensionais em ilustrações infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiências visuais. *Revista Educação Especial*, 23(36).
- Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55–64.
- OIE/GAPI. (2002). *Metodologia de análise de políticas públicas*. Unicamp. <http://www.oei.es/historico/salactsi/rdagnino1.htm>

- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, 32(115), 323–337.
- Oliveira, I. A. de (2012). Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In Miranda, T. G., & Filho, T. A. G. (Orgs.), *O professor e educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 267–284). EDUFBA.
- Oliveira, O. R. F., & Oliveira, K. C. C. F. (2008). Desenvolvimento Motor da Criança e Estimulação Precoce. <http://www.wgate.com.br/fisioweb>
- Oliveira, E. L. D., & Mendes, E. G. (2014). Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 21–36.
- Oliver, M. (1996). *Princípios fundamentais da deficiência. em compreendendo a deficiência*. Palgrave.
- Orlandi, E. P. (2006). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (4ª ed.). Pontes.
- Orlandi, E. P. (2009). *Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. Claraluz.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 75–90. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&tlng=pt
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383–400. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>
- Paiva, F. S. (2006). Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? *Revista Profissão Docente*, 6(13).
- Pellegrini, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários* [Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco]. Repositório Institucional da Universidade São Francisco.
- Pimenta, S. G. (2009). *A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. UEFS Editora.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. D. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto Editora.

- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, 143–156.
- Portelinha, Â. M. S., & Sbardelotto, V. S. (2017). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. *Temas & Matizes*, 11(21), 39–49.
- Porter, D. (1979). Cloze procedure and quivalence. *Language Learning*, 28(2), 333–341.
- Prieto, R. (2004). Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. <http://www.educacaoonline.pro.br>
- Rebelo, A. S., & Kassar, M. D. C. M. (2018). Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 31(63), 907–922.
- Rego, T. C. (2000). *A origem da singularidade humana na visão dos educadores*. Cadernos CEDES, ano XX, n. 35, Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, Unicamp.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34).
- Rodrigues, O. M. P. R., Capellini, V. L. M. F., & Santos, D. A. N. (2014). *Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. Acervodigital/unesp.
- Rodrigues, A. M. A. R., Sousa, D. M. de, Santos, L. R. S. dos, Moreira, M. de L. da S., Figueiredo, N. C. A. da C., & Rodrigues, R. dos S. (2021). A pandemia de 2020, no estado do Amapá, Alagoas e Tocantins: desafios e aprendizados no ensino remoto / The 2020 pandemic in the states of Amapá, Alagoas and Tocantins: challenges and learning in remote education. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 36440–36460. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-213>
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.
- Sá, E. D., Campos, I. M., Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. MEC.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217–226.
- Santos, F. J. S. (2017). *Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Institucional da Universidade de São Paulo.
- Santos, A. A. A. D., Boruchovitch, E., & Oliveira, K. L. D. (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. Casa do Psicólogo.

- Sasaki, R. K. (1998). Quantas pessoas têm deficiência. *Revista Nacional de Reabilitação*, 7–8.
- Sasaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Mídia e deficiência. *Andi/Fundação Banco do Brasil*, 160–165.
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (24), 7–16.
- Saviani, D. (2014). A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*, 3(2), 11–36.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, (4).
- Saviani, D. (2018). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Autores Associados.
- Scheibe, L. (2008). Formação de professores no Brasil A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, 2(2-3) 41–53. <http://www.esforce.org.br>
- Sereno, D. P. O. (2017). *O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade* [Tese de doutoramento, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório da Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
- Siaulys, M. O. C (2009). *A criança com baixa visão. Baixa visão: manual para oftalmologista*.
- Silva, K. R. (2018). *Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B24PN6>
- Silva, K. R. (2011). Letramento e alfabetização de pessoas cegas: novas possibilidades a partir de velhas elaborações. In H. P. Anjos (Org.), *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. CRV.
- Silva, M. do C. L. da (2020). *Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da Institucional da Universidade Federal de São Carlos.
- Silva, M. R. & Camargo, E. P. (2017). *O uso do Braille por alunos cegos: dificuldades e outras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Física*. Encontro Nacional de pesquisa em educação e ciência, UFC. www.abrapecnet.org.br
- Silva, J. M. N. da, & Nunes, V. G. C. (2020). Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*, 9(8), e353985150. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>

- Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, (25), 5–17.
- Stockmann, D. (2019). *Investimento público em educação: um dilema para a profissão docente*. Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola, 3(3), 575–589.
- Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o teste de Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 223–232.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989). *Alfabetização emergente: novas perspectivas*. *Alfabetização emergente: crianças pequenas aprendem a ler e escrever*. 1, 15.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Pontes.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização*. Cortez.
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443–466.
- Upias(1976). *Princípios Fundamentais da Deficiência*. UPIAS.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J.(1996). *Vygotsky: uma síntese* (7ª ed.). Loyola.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2006). O universo das palavras: a visão de Vygotsky sobre a formação de conceitos. In R. Van Der Veer, & J. Valsiner (Orgs.), *Vygotsky: uma síntese*. Loyola.
- Varella, D. (2021, 19 de abril) *Os olhos das crianças Entrevista*. <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/os-olhos-das-criancas-entrevista/>
- Veitzman, S. (2000). *Visão subnormal*. Cultura Médica.
- Vilaronga, C. A. R., & Caiado, K. R. M. (2013). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 61–78. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382013000100005>
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139–151.

- Vinente, S. & Duarte, M. (2015). Demandas do atual Plano Nacional de Educação para o Atendimento Educacional Especializado. Congresso Internacional de Educação, 6, Santa Maria, FAPAS.
- Vinente, S., Oliveira, S. S. B. (2014). *Implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil: avaliação de um programa*. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.
- Vizim, M. (2003). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. ALVA.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Fundamentos de defectologia*. Rógar.
- Vygotsky, L. S (1987). As obras reunidas de LS Vygotsky: Os fundamentos da defectologia (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Científico-técnica.
- Vygotsky, L. S. (1989). A formação social da mente. *Psicologia*, 153(631).
- Vygotsky, L. S. (1997). *As obras reunidas de L. S. Vygotsky: a história do desenvolvimento das funções mentais superiores* (4ª ed.). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (1997). El niño ciego. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras escogidas v: fundamentos de defectología* (pp. 99-113). Visor.
- Vygotsky, L. S., & Mente, A. F. S. da (2007). *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (4ª ed.). Martins fontes.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Wertheim, M. (2001). *Uma história do espaço de Dante à internet*. Jorge Zahar Ed.
- Wertsch, J. V. (1988). Psicologia: a "nova" teoria da mente de LS Vygotsky. *The American Scholar*, 57(1), 81–89.
- Xavier, M. da S. (2018). *Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Maria.
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147–155.
- Zucoloto, K. A, & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6 (2).

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado

APÊNDICES

Apêndice1 - Plano de ação do grupo de formação da pesquisa-ação



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UEFP DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO E PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM

PLANO DE AÇÃO do Grupo de Formação da pesquisa-ação intitulada:
“Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado”

Apresentação

A pesquisa-ação **“Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado”** utilizará como técnica de obtenção de informações empíricas o “Grupo de diálogos” no sentido de: analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado pode transformar/ressignificar o seu fazer docente em práticas pedagógicas colaborativas, permitindo-lhes a compreensão e a mediação do processo de aprendizagem, da leitura e escrita da criança com deficiência visual. Para alcançar seus objetivos elabora o Plano de Ação que se encarrega de ordenar todas as atividades que deverão ser desenvolvidas pelo Grupo no decorrer da pesquisa. Tem como eixo norteador o tema “Alfabetização da criança com deficiência visual” que deverá gerar o processo de discussão.

Essa pesquisa se inscreve em um período histórico, que prega em documentos oficiais que o ensino formal da criança com deficiência visual, assim como de toda e qualquer criança, deve ser na escola regular. Todavia, pesquisas nacionais e locais vêm mostrando que essa criança não está construindo conhecimentos na classe comum, e que o processo de inclusão ainda não acontece nas escolas, pois suas práticas ainda estão sob a esteira do paradigma integrativo.

Assim, buscar uma educação de qualidade e uma escola que ensine a todas as crianças é uma necessidade que se impõem dentro deste novo contexto sócio-cultural. Constituindo-se num desafio que deve ser vencido por todos que atuam na área da educação. A escola precisa rever o seu real papel, reconstruindo-se para que possa acolher a todos/as, comprometida com valores éticos e humanizadores, eliminando ações que convergem para a exclusão, discriminação e posterior evasão do aluno (GLAT, 2000).

I Justificativa

A separatividade é disciplinar, onde cada um exerce o seu papel. É a parte desconectada do todo e das vivências humanas. Dentre as dificuldades enfrentadas pela escola, está a falta de espaço para o diálogo sobre o exercício da docência, das práticas, da crítica-reflexiva a todos os fazeres pedagógicos e institucionais. Existe dentro da escola a necessidade de entrelaçar ações que possam mediar de forma mais significativa a alfabetização da criança com deficiência visual, utilizando instrumentos que prazerosamente ensinem.

No entanto, os professores não se sentem capacitados para atuarem nesse processo, por não terem sido preparados nos cursos de formação inicial e pela ausência de cursos de formação continuada. É visível que a escola não apresenta condições ambientais de acesso arquitetônico e atitudinal que propicie o desenvolvimento de relações interpessoais, entre a criança com deficiência visual e outros protagonistas escolares; e que as Políticas Públicas de acessibilidade não conseguem se efetivar dentro da escola, deixando muitas lacunas pela ausência de ações de caráter inclusivista.

Para Demo (1992), um dos principais motivos que causam o alarmante índice de evasão escolar, assim como a exclusão existente dos alunos menos favorecidos e discriminados socialmente se atribui à má qualificação dos professores, que se formam através de currículos desvinculados da realidade, baseados principalmente na reprodução do conhecimento, desvalorizando a investigação e a produção do saber.

O despreparo do professor torna-se mais evidente quando entra no cenário educacional a discussão de alfabetizar com qualidade e competência os alunos que se

afastam, por motivos os mais diversos possíveis dos padrões de normalidade, construídos e ratificados na sociedade.

A escola que temos hoje, no Brasil, está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, sem problemas de saúde, que podem adquirir o material didático solicitado e outros complementares, que possuem uma família que os auxiliem em suas atividades escolares e extraclases, ou seja, que podem caminhar com êxito com o apoio da escola, sem o apoio da escola, ou apesar do apoio da escola (MARQUES, 2001, p. 2).

Assim, percebe-se que no decorrer da história a formação do professor inicial e continuada esteve (está) fundamentada numa concepção estática do processo ensino-aprendizagem que privilegia uma forma de ensino “universal”, comum a todas as épocas e a todas as sociedades, onde todo e qualquer aluno aprende do mesmo modo, ao mesmo tempo e ritmo e aquele que não segue o padrão, apresentando algum tipo de dificuldade, distúrbio é denominado de “aluno especial” e educado em outro sistema de ensino (GLAT, 2000).

Desta forma, e ainda, analisando o atual contexto educacional, a escola hoje necessita de um professor que construa em sua prática pedagógica, um ensino totalizante, percebendo nas diferenças a oportunidade de enriquecer o cotidiano da escola, consciente da heterogeneidade presente na sala de aula, onde todos contribuem para o enriquecimento do ensino.

Nesse sentido faz-se necessário a elaboração desse instrumento norteador da pesquisa **“Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo crítico colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado”**, como forma de visualizar as ações possíveis de serem executadas para a obtenção de informações que poderão resultar na resposta do seguinte problema de pesquisa: em que medida a pesquisa-ação colaborativa possibilita a formação continuada e o desenvolvimento de práticas colaborativas entre o professor, da classe comum e o do Atendimento Educacional Especializado, para que estes possam compreender e mediar o processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança com deficiência visual? E desse problema surgem três questões norteadoras: 1) Em que condições de trabalho os professores/as estão desenvolvendo sua prática pedagógica

com alunos com deficiência visual? 2) Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização da criança com deficiência visual? 3) Qual a compreensão dos professores sobre a aprendizagem das crianças com deficiência visual?

Na busca por essas respostas pretende-se analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado pode transformar/ressignificar o seu fazer docente em práticas pedagógicas colaborativas, permitindo-lhes a compreensão e a mediação do processo de aprendizagem, da leitura e escrita da criança com deficiência visual e identificar e analisar mudanças e permanências na compreensão dos professores sobre a aprendizagem da leitura e escrita pela criança com deficiência visual.

II Atividades a serem desenvolvidas:

Leitura de textos;

Oficinas;

Palestras;

Discussão no grupo;

Apresentação de vídeo;

III Recursos

- a) Materiais: Filmadora; gravador; Mp3; projetor de imagem; entrevista semi-estruturada e Diário de campo.
- b) Humanos: Professores participantes da pesquisa; convidados (palestrantes); pesquisadora.

IV Cronograma de sugestões de possíveis atividades, a partir do tema

gerador“Alfabetização da criança com def. visual: estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita”

Data	Subtema	Atividade	Carga horária
			(será dividida em 06 encontros)

<p>Processo de aprendizagem da criança com def. visual</p> <p>Elaboração do Plano de Ação</p> <p>Conceito de: deficiência visual; cego e baixa visão.</p>	<p>Apresentação de um vídeo</p> <p>Apresentação do grupo</p> <p>Texto</p> <p>Discussão no grupo</p> <p>Avaliação dos participantes sobre o tema</p> <p>Atividade de simulação de diversas formas de enxergar pelo aluno com baixa visão.</p>	<p>+ ou –</p> <p>6 h</p> <p>09 de novembro</p> <p>23 de novembro</p>
<p>Sistema de escrita Braille</p>	<p>Apresentação de metodologia de ensino e alfabetização em Braille</p> <p>Avaliação dos participantes sobre o tema</p>	<p>+ ou –</p> <p>6 h</p> <p>(07 dezembro)</p> <p>(11 de janeiro)</p>
<p>Estratégias e metodologias para o ensino da criança com def. visual</p> <p>Jogos e recursos didáticos</p> <p>Orientação e mobilidade</p> <p>Método Cloze</p>	<p>Texto:</p> <p>Oficina: construção de recursos didáticos</p> <p>Discussão no grupo</p> <p>Noções básicas de Orientação e mobilidade/OM</p> <p>Apresentação da técnica, utilizando um texto</p> <p>Avaliação dos participantes sobre o tema</p>	<p>+ ou –</p> <p>6 h</p> <p>(25 de janeiro e 8 de fevereiro)</p>
<p>Políticas Públicas educacionais</p> <p>Formação de professores</p>	<p>Texto:</p> <p>Atividade de pesquisa em duplas</p> <p>Palestra (convidado)</p> <p>Discussão no grupo</p> <p>Avaliação dos participantes sobre o tema</p>	<p>+ ou –</p> <p>3 h</p> <p>(15 de fevereiro)</p>
CARGA HORÁRIA TOTAL		21

OBS: As datas e a carga horária são flexíveis e acompanham a dinâmica do grupo. Será somada a essa carga horária mais 06 referentes à apresentação do projeto e o momento para responder as dúvidas, assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e o que ocorrer.

V Avaliação

Será realizada através do relato de cada componente, com livre expressão da fala, no final da pesquisa, sobre o que foi significativo, quais as mudanças e as permanências propiciadas pela pesquisa.

5.1 Questões para nortear a avaliação final do grupo

- a) O grupo de estudos lhe permitiu apreender aspectos teóricos?
- b) Os temas abordados/discutidos no grupo de estudos geraram mudanças na sala de aula ou na escola? Quais?
- c) O que foi discutido no grupo possibilitou outra relação com a prática pedagógica?

Apêndice2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professoras da classecomum



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UFP
DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

APÊNDICE02 – Roteiro de entrevista semi-estruturada com professoras da classe comum

- 1 Quando uma escola é inclusiva para você?
- 2 Gostaria de participar de cursos de que tenham como tema a Educação Inclusiva? E sobre a alfabetização da criança com deficiência visual?
- 3 Qual o sentido da frase “criança com deficiência visual”?
- 4 Como seria uma escola com condições (pedagógicas e estruturais) para incluir a criança com deficiência visual?
- 5 O que precisa mudar, na escola que temos, para possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita da criança com deficiência visual?
- 6 Qual a maior dificuldade que você encontra no processo de alfabetização da criança com deficiência visual?
- 7 Em termos pedagógicos quais são as necessidades do professor frente a inclusão?
- 8 De que forma acontece o apoio colaborativo do AEE no processo de alfabetização da criança com deficiência visual? E qual a maior dificuldade nesse processo?
- 9 Seu aluno/a já aprendeu a ler e escrever? Fale um pouco sobre esse processo de aprendizagem da leitura e escrita do seu aluno com def. Visual e quais as suas aflições e ou preocupações nesse processo.

Apêndice 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UEFP
DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

APÊNDICE 03 - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE, antes da formação do Grupo de Estudo

- 1 Quando uma escola é inclusiva para você?
- 2 Gostaria de participar de cursos de que tenham como tema a Educação Inclusiva? E sobre a alfabetização da criança com deficiência visual?
- 3 Qual o sentido da frase “criança com deficiência visual”?
- 4 Como seria uma escola com condições (pedagógicas e estruturais) para incluir a criança com deficiência visual?
- 5 O que precisa mudar, na escola que temos, para possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita da criança com deficiência visual?
- 6 Qual a maior dificuldade que você encontra no processo de alfabetização da criança com deficiência visual?
- 7 Em termos pedagógicos quais são as necessidades do professor frente a inclusão?
- 8 De que forma acontece o apoio colaborativo do AEE no processo de alfabetização da criança com deficiência visual? E qual a maior dificuldade nesse processo?
- 9 Seu aluno/a já aprendeu a ler e escrever? Fale um pouco sobre esse processo de aprendizagem da leitura e escrita do seu aluno com deficiência visual e quais as suas aflições e ou preocupações nesse processo.

Apêndice 4 - Questionário sociodemográfico (professor da classe comum)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UFPA
DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO E PERTURBAÇÃO DA
LINGUAGEM

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO (PROFESSOR DA CLASSE COMUM)

Data ___ / ___ / ___

1 – IDADE:

2 – SEXO: () Feminino () Masculino

3 – SEU TEMPO DE DOCÊNCIA?

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

4 - SEU TEMPO DE DOCÊNCIA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA?

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

5 - SEU TEMPO DE DOCÊNCIA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA VISUAL?

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

6 - SEU TEMPO DE DOCÊNCIA COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA?

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

7 - SEU TEMPO DE DOCÊNCIA COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

8 – QUANTOS ALUNOS ESTUDAM NA SUA SALA DE AULA? _____

9 – QUANTOS ALUNOS, COM DEF. VISUAL, ESTUDAM NA SUA SALA DE AULA? _____

10 –SUA FORMAÇÃO:

Graduação em _____

Especialização em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____

11- POSSUI CURSOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO?

SIM NÃO

CASO SUA RESPOSTA SEJA SIM, NO (S) CURSO (S) QUE PARTICIPOU FOI ABORDADO METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

SIM NÃO

E SOBRE CRIANÇAS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS, HOVE ALGUMA ABORDAGEM?

SIM NÃO

12 – POSSUI ALGUM CURSO ESPECÍFICO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

SIM NÃO

CASO SUA RESPOSTA SEJA SIM, QUAL CURSO?

Apêndice 5 - Questionário sociodemográfico (professor do atendimento educacional especializado/AEE)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UEFP
DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO E PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO (PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/AEE)

Data ___ / ___ / ___

1 – IDADE:

2 – SEXO: () Feminino () Masculino

3 – SEU TEMPO DE DOCÊNCIA:

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

4 - SEU TEMPO DE DOCÊNCIA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA:

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

5 - SEU TEMPO DE DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:

() 0-5 anos () 5-10 () 10-15 () 15-20 () 20-25 () 25-30

6 – QUANTOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ESTUDAM NA SUA ESCOLA?

7 – QUANTOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ESTÃO SENDO ATENDIDOS NO AEE, COM VOCÊ? _____

8 – QUANTOS ALUNOS, COM DEF. VISUAL, ESTÃO SENDO ATENDIDOS NO AEE, COM VOCÊ? _____

9 – SUA FORMAÇÃO:

() Graduação em _____

Especialização em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____

10- POSSUI CURSOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO?

SIM NÃO

CASO SUA RESPOSTA SEJA SIM, NO (S) CURSO (S) QUE PARTICIPOU FOI ABORDADO METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

SIM NÃO

E SOBRE CRIANÇAS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS, HOVE ALGUMA ABORDAGEM?

SIM NÃO

11 – POSSUI ALGUM CURSO ESPECÍFICO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

SIM NÃO

CASO SUA RESPOSTA SEJA SIM, QUAL CURSO?

Apêndice 6 - Alfabetização de alunos com deficiência visual no contexto da sala de aula



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/ UFP DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO E PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM

Alfabetização de alunos com def. visual no contexto da sala de aula

Profa. Ms. Rosinete Rodrigues



Alfabetização de alunos com def. visual no contexto da sala de aula

Profa. Ms. Rosinete Rodrigues



Alfabetização de alunos com def. visual no contexto da sala de aula

Profa. Ms. Rosinete Rodrigues

⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠
a b c d e f g h i j
⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠
k l m n o p q r s t
⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠ ⠠⠠
u v w x y z

Apêndice 7 - Vídeos sobre a temática



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UFPA DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO E PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM

Vídeo 1 – Contribuições teóricas e metodológicas para o processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança com def. Visual. Formação de professores, no contexto da sala de aula. Link: <https://youtu.be/zK18zLNAVX0>

Vídeo 2 – Aquisição de conceitos científicos pela criança com def. Visual, etapa importante na aprendizagem da leitura e escrita. Link: <https://youtu.be/FUybKDs jqSU>

Vídeo 3 – Relacionando conceitos ao traçado da escrita. Alfabetização da criança com def. Visual, no contexto da sala de aula. Aborda a importância da internalização dos conceitos científicos para a aprendizagem da escrita. As atividades sugeridas ao tripé, ajudam a construir o repertório lexical, o vocabulário, o significado das coisas, assim como, o ato consciente dos traçados das letras. Link: <https://youtu.be/txtGJdas2bA>

Vídeo 4 – Introdução ao Sistema de leitura e escrita Braille. Link: <https://youtu.be/yW30vKll-GU>

Vídeo 5 – Apresentação da segunda e terceira linha do Sistema de Escrita e Leitura Braille. Link: <https://youtu.be/NyZnXv54wYc>

Vídeo 6 – Apresentação do alfabeto, incluindo letras acentuadas, numerais e um pequeno texto mostrando o título, separação de palavras e parágrafos. Link: <https://youtu.be/mcrF63bUx0y>

Vídeo 7 complementar – Introdução ao sorobã (aparelho de cálculo matemático)

Link: <https://youtu.be/RRc2mYQEsXI>

Vídeo 8 complementar – parte 1 – aborda as dificuldades enfrentadas pelas crianças com síndrome de Down na sua escolarização e faz relação à deficiência visual. Link: <https://youtu.be/VUACKnFS07c>

Vídeo 9 complementar – parte 2 – aborda o transtorno do processamento sensorial, na criança com síndrome de Down e faz referência a deficiência visual. Link: <https://youtu.be/MAGIVd7ZJYI>

Apêndice 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA/UFPA
DOUTORAMENTO EM DESENVOLVIMENTO E PERTURBAÇÃO DA
LINGUAGEM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(PROFESSORES)

Você, por atuar com aluno/a que possui deficiência visual, no Fundamental I, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado**, sob a responsabilidade da pesquisadora: Rosinete dos Santos Rodrigues. Telefone para contato: (96) 99114-5612. Com quem você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade Estácio de Macapá, no endereço: Av. Vereador José Tupinambá de Almeida, 1223 - Jesus de Nazaré - Macapá/AP. Telefone: (96) 2101-5199. Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução Nº 466/2012).

E-mail: pesquisa.macapa@estacio.br

Objetivos da pesquisa: analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado pode transformar/ressignificar o seu fazer docente em práticas pedagógicas colaborativas, permitindo-lhes a compreensão e a mediação do processo de aprendizagem, da leitura e escrita da criança com deficiência visual. Nesse trabalho, participarão os professores, da classe comum e do atendimento educacional especializado, que trabalham com crianças com deficiência visual. A escola selecionada teve como critério sua trajetória na Educação Especial e ter professores trabalhando com alunos com deficiência visual na classe comum.

Nesse estudo você fará parte de um grupo de diálogos/formação, entendido como um grupo-sujeito. O grupo terá no decorrer da pesquisa, dois encontros mensais e poderá finalizar com um mínimo de 6 ou um máximo de 12 encontros. Você fará parte do

grupo juntamente com a pesquisadora e outros professores que atuam na classe comum e no Atendimento Especializado. Participará da elaboração do Plano de Ação que norteará as ações do grupo, assim como, de entrevistas semi estruturadas e do preenchimento de um questionário.

Rubrica do Pesquisador _____ Rubrica do Participante

Os encontros (previamente agendados a sua conveniência) serão registrados em Diário de Campo e gravados em áudio. Essas gravações depois de transcritas serão desgravadas e o Diário arquivado.

Informamos que será garantido o sigilo sobre a identidade dos participantes que serão entrevistados e observados. Avisamos ainda, que os resultados finais da pesquisa serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada e tornados públicos, podendo ser divulgados, em apresentações em congresso, em trabalhos científicos e/ou defesa de conclusão de curso, todavia, sua identidade será sempre preservada, pois os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde), Enfatizamos que as informações serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos.

O desenvolvimento do estudo não implicará em riscos graves para os participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, estes poderão sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e concepções diante de outros participantes. Porém, para evitar qualquer dano, a pesquisadora como mediadora do grupo estará atenta e fará as intervenções sempre que perceber a ocorrência de situações constrangedoras. O benefício que esta pesquisa poderá trazer para os participantes será de promover conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e alfabetização da criança com deficiência visual, num processo colaborativo, assim como das dificuldades que envolvem o processo de aprendizagem da escrita e leitura pelos mesmos.

Sua participação é completamente voluntária. Você não terá nenhum gasto e nem ganho ou vantagem financeira por participar da pesquisa. Você está livre para recusar-se, assim como é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Ressalta-se também que no decorrer da pesquisa poderão contar com o acompanhamento da pesquisadora, no que concerne a aspectos pedagógicos e ou dúvidas surgidas em decorrência dos encontros, sempre que sentirem necessidade.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações acima citadas e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável, para arquivamento. Ressalto que poderá, a qualquer momento, ter acesso a uma segunda via deste Termo, bastando para isso solicitá-lo a pesquisadora.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Nome e Assinatura da (s) pesquisador (as):

Rubrica do Pesquisador _____ Rubrica do Participante

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, concordo em participar do estudo intitulado: Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Rosinete dos Santos Rodrigues, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do participante _____

Rubrica do Pesquisador _____ Rubrica do Participante

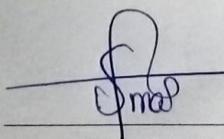
ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação/SEMED**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Sandra Maria Martins Cardoso Casimiro Secretária Municipal de Educação, do Município de Macapá, autoriza a realização da pesquisa de Doutorado, sob o título "**Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo colaborativo junto aos professores da classe comum e do atendimento educacional especializado**", tendo como pesquisadora responsável, Rosinete dos Santos Rodrigues. Ressalto que a referida pesquisa só poderá ser iniciada, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço das escolas: EMEF. Ana Maria da Silva Ramos; EMEF. Antonio Barbosa; EMEF. Esforço Popular; EMEF. José Carlos; EMEF. Maestro Miguel; EMEF. Marinete Mira; EMEF. Neusona; EMEF. Raimunda Virgolino; EMEF. Sandra Lobato; EMEF. Vera Lúcia Pinon Nery, devidamente selecionadas para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e formação e encontro dos grupos de estudo/diálogo, no período de junho de 2019 a outubro de 2020. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos professores da classe comum e do atendimento educacional especializado que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Macapá 22 de Abri de 2019.



Secretária de Educação do Município de Macapá

Sandra Maria M. C. Casimiro
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 406/2018-PM

Anexo 2 - Termo Consubstanciado do Conselho de Ética/Plataforma Brasil

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Alfabetização da criança com deficiência visual: um estudo colaborativo junto aos professores da classe comum e do atendimento especializado

Pesquisador: ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16625919.3.0000.5021

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.928.334

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora,

O presente estudo parte do problema que busca saber: como promover, no contexto escolar, o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado/AEE, para que possam compreender e mediar o processo de aprendizagem da leitura e escrita do/a aluno/a com deficiência visual? O objetivo geral do trabalho consiste em analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado pode transformar/ressignificar o seu fazer docente em práticas pedagógicas colaborativas, permitindo-lhes a compreensão e a mediação do processo de aprendizagem, da leitura e escrita da criança com deficiência visual. O estudo terá como método de abordagem a pesquisa-ação colaborativa e será realizado em uma escola da rede pública, com a participação de professores/as da classe comum, professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE e a pesquisadora. A busca das informações empíricas se dará principalmente pela formação do grupo de estudo, pela entrevista semi-estruturada aos professores, pelo questionário sócio econômico. Os resultados serão organizados em categorias tendo como embasamento a Teoria

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 3.928.334

Sócio Histórica de Vygotsky, para o qual a escola regular ainda que apresente problemas é o melhor local para a criança com deficiência construir seus conhecimentos científicos.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado pode transformar/ressignificar o seu fazer docente em práticas pedagógicas colaborativas, permitindo-lhes a compreensão e a mediação do processo de aprendizagem, da leitura e escrita da criança com deficiência visual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, O desenvolvimento do estudo não implicará em riscos graves para os participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e concepções diante de outros participantes. Porém, para evitar qualquer dano aos participantes, a pesquisadora como mediadora do grupo estará atenta e fará as intervenções sempre que perceber a ocorrência de situações constrangedoras a qualquer membro do grupo, tranquilizando-os ainda sobre os cuidados que serão tomados na manipulação e análise dos dados, para que em hipótese alguma haja quebra do anonimato, e se necessário adaptando as estratégias de ação, possibilitando a todos, a construção do conhecimento, a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e a troca de experiências, num ambiente saudável de interação e respeito.

Espera-se assim, que o grupo de formação leve o professor a refletir sobre outras possibilidades e modelos de ensino. E que o conhecimento construído junto ao grupo, contribua para destituí-lo de práticas segregadoras e excludentes, a partir do uso de metodologias e de recursos que possam atender a necessidades específicas da criança com deficiência visual, no seu processo de alfabetização e letramento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Domínio científico:

Doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem

Especialidade em Perturbações da Linguagem

Orientadora: Professora PhD. Ana Maria Anjos Romba Rodrigues da Costa

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 3.928.334

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: projeto detalhado, TCLE, TALE, folha de rosto, anexos e termo de anuência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emendas aprovadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, lembre-se do compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1509416_E1.pdf	14/02/2020 15:45:02		Aceito
Outros	A_floresta_encantada_texto_para_o_teste_cloze.docx	14/02/2020 15:30:26	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS_OU_RESPONSIVEIS_EMENDA.docx	12/02/2020 15:32:14	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_Emenda.docx	12/02/2020 15:23:37	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	21/08/2019 16:25:11	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/08/2019 16:24:11	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	25/06/2019 21:33:40	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Entrevista_semi_estruturada_8.docx	25/06/2019 15:31:39	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Entrevista_semi_estruturada_7.docx	25/06/2019 15:31:04	ROSINETE DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223

Bairro: Jesus de Nazaré

CEP: 68.908-126

UF: AP **Município:** MACAPÁ

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum e do atendimento especializado

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 3.928.334

Outros	Entrevista_semi_estruturada_7.docx	25/06/2019 15:31:04	RODRIGUES	Aceito
Outros	Entrevista_semi_estruturada_6.docx	25/06/2019 15:30:42	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Entrevista_semi_estruturada_5.docx	25/06/2019 15:30:18	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario_socio_demografico_4.docx	22/05/2019 05:02:50	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario_socio_demografico_3.docx	22/05/2019 05:02:15	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	plano_de_acao.docx	22/05/2019 05:00:45	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_semed.jpg	22/04/2019 16:25:10	ROSINETE DOS SANTOS RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 22 de Março de 2020

Assinado por:
André Mendonça
(Coordenador(a))

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223
Bairro: Jesus de Nazaré CEP: 68.908-126
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (96)2101-5199 E-mail: cep.macapa@estacio.br