

Uma análise das semelhanças e das dissidências do processo de aquisição de linguagem escrita alfabética e em Braille

Jordana Cristina Silva Gonçalves

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Helena Maria Ferreira

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP.

Resumo: Este artigo tem por propósito desenvolver uma análise comparativa entre os processos de aquisição de linguagem escrita alfabética e em Braille, visando a identificar seus aspectos comuns e dissidentes. O trabalho apresenta um levantamento das especificidades dessas duas modalidades de alfabetização, contemplando as dificuldades e os desafios enfrentados pelos alfabetizandos. Nessa perspectiva, merece destaque a questão do letramento, que se operacionaliza de modo diferenciado para cegos e não-cegos. Soma-se a isso, a metodologia utilizada na prática pedagógica, bem como os recursos didáticos, que necessitam de uma adequação mais direcionada em conformidade com a demanda atendida. A partir de um levantamento bibliográfico e de um questionário aplicado a profissionais que atuam na alfabetização de cegos, espera-se promover a divulgação da alfabetização em Braille, seja em termos didático-metodológicos, seja em termos da pesquisa acadêmica. Tal questão nem sempre é posta em discussão, embora esteja presente nas instituições escolares e contemplada por políticas públicas que defendem a inclusão escolar.

Palavras-chave: Escrita alfabética. escrita Braille. alfabetização. ensino-aprendizagem.

Abstract: This report is the result of a bibliographic review about literacy methods. It takes into account the fact that literacy involves a very complex set of factors which requires the teacher to have a lot of skill to deal with the challenge. The report aims to discuss the methods and concepts of literacy as well as the use of Braille for literacy of the visually impaired. It also includes the similarities, differences and a range of opinions on the process with a reflection on the need for strong professional training. This, however, is difficult in reality with contradictions and mistrust towards the competence of the visually impaired and the results obtained. As a consequence this issue has a fundamental importance for a literacy teacher so that their teaching can be the most effective as possible.

Keywords: Alphabetical written. Braille written. literacy. education-learning

1. Considerações iniciais

Cursar uma licenciatura é preparar-se para ser professor e ser professor significa lidar com a diversidade. Nessa direção, os profissionais devem sempre buscar uma

preparação mais sólida para trabalhar com a heterogeneidade própria da profissão de professor e estar mais aptos para trabalharem com a inclusão escolar.

A atuação especializada exige a adequação de novos conhecimentos oriundos das investigações atuais voltadas para a inclusão escolar e, mais especificamente, para a inserção do deficiente visual no ambiente escolar, considerando suas condições de aprendizado. Assim, atender adequadamente o aluno deficiente visual implica analisar as circunstâncias em que se dá o processo ensino-aprendizagem, partindo da caracterização do aluno com deficiência visual, “das modalidades de atendimento educacional, processo e programas de reabilitação e outras orientações didáticas para a prática do ensino e a interrelação pessoal e coletiva que certamente ajudarão o professor na condução das atividades do dia a dia” (MASI, 2002).

Nesse sentido, em função da complexidade do assunto e da falta de estudos teóricos que versam sobre a temática, a decisão foi investigar acerca das semelhanças e das diferenças presentes no processo de aquisição da escrita alfabética e em Braille.

Pretende-se com este estudo sinalizar para a importância de uma formação “inclusiva” do futuro professor, pois, muitas vezes, o docente que trabalha com deficientes visuais não tem formação específica para uma adequada utilização do material didático e para analisar o processo ensino-aprendizado de forma crítica e voltada para uma efetiva inclusão.

Em face das especificidades desta pesquisa, optou-se por conjugar as discussões teóricas com a análise dos dados obtidos por meio de uma pesquisa realizada junto a professores que já experienciaram o trabalho com deficientes visuais. A pesquisa empreendida buscou contemplar aspectos diferenciados do fazer docente para que pudesse fornecer uma visão globalizadora do processo ensino-aprendizado em Braille e ainda disponibilizar um paralelo com a alfabetização pelo sistema alfabético.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, composto de questões abertas, aplicado a vinte professores de escolas públicas ou particulares que têm alguma experiência com a alfabetização em Braille.

2. Análise e discussão dos dados

A primeira questão incidiu sobre as estratégias usadas para a alfabetização dos deficientes visuais em Braille.

Estratégias usadas	%
Estimulação das vias sensoriais remanescentes (tato, audição, olfato e paladar)	32%
Uso de material concreto	24%
Contato com a escrita Braille	10%
Estimulação precoce	8%
Linguagem oral	8%

Aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos	4%
Interação social / inclusão	5%
Aquisição de conceitos e significados	5%
Participação da família	4 %

Tabela 1: Estratégias usadas para a alfabetização dos deficientes visuais em Braille

Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

A partir do trabalho empreendido, foi possível constatar que o aspecto mais indicado pelos professores entrevistados no que tange às estratégias usadas para a alfabetização dos deficientes visuais foi a estimulação das vias sensoriais remanescentes: tato, olfato, paladar e audição. É muito importante desenvolver os órgãos de sentidos de que dispõe, já que lhe falta a visão, considerado o principal canal de apreensão do mundo exterior.

Essa questão condiz com o que afirma Gil (2000, p. 16): A criança “precisa contar com pessoas disponíveis para ajudá-la a explorar o mundo e a elaborar suas próprias informações, usando os demais órgãos dos sentidos – audição, olfato, tato e paladar – para ganhar autoconfiança e senso de equilíbrio.” A percepção do mundo, pela criança visualmente prejudicada, é obtida por meio dos seus sentidos remanescentes. Ela poderá explorar o meio, elaborar significados, utilizar-se de todos seus sentidos de forma integrada para aprender sobre o mundo e conhecê-lo. Também permite desenvolver a atenção, o interesse na exploração e a decodificação dos objetos, eventos ou situações.

Evidencia-se, então, a partir dos dados coletados (24% das respostas), que o uso de material concreto é de suma importância para a alfabetização do deficiente visual e que ao criar recursos especiais para o aprendizado de alunos com necessidades especiais, o professor acaba beneficiando toda a turma, facilitando a compreensão do que está sendo transmitido.

Para o deficiente visual, a utilização de materiais concretos é imprescindível, pois é no concreto, no palpável, que ocorre seu aprendizado. O tato é para ele o sentido mais valioso, pois é através da exploração tátil que lhe chega a maior parte das informações, e pode ele discernir objetos e formar ideias.

Segundo Masi (2002), o uso de material concreto leva o aluno deficiente visual a perceber o mundo à sua volta, por isso, a necessidade de oferecer-lhe, sempre que possível, objetos passíveis de toque e de manipulação. Ele irá adquirir a noção de forma, tamanho, peso, solidez, textura, flexibilidade, temperatura e outras características dos objetos.

O contato com o Braille deve ser feito desde cedo, como afirmam 10% dos professores no questionário aplicado. É fundamental a criança cega ter acesso, desde bem pequena, a materiais escritos e principalmente presenciar as ações de ler e escrever, pois a criança só se apropria de um conhecimento quando sente necessidade ou prazer em utilizá-lo.

Além disso, os professores (8%) consideraram que deve haver uma estimulação precoce, ou seja, atendimento educacional especializado à criança com necessidades especiais, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para que ao entrar na escola já tenha as mesmas aptidões necessárias para poder se alfabetizar. O objetivo básico do atendimento precoce é beneficiar um desenvolvimento evolutivo o mais normal possível, conhecendo as dificuldades implicadas.

Segundo Once,

a intervenção precoce tem sido definida como um conjunto de medidas postas a serviço da criança que apresenta transtornos ou desarmonia em seu desenvolvimento nas áreas motoras, sensoriais ou mentais e de suas famílias, tendo por objetivo garantir ao máximo o desenvolvimento das capacidades físicas, sensoriais e sociais desde os primeiros momentos de vida (ONCE, 2002 *apud* BRUNO, 2006, p. 28).

Para finalizar a análise das estratégias usadas para alfabetização, os respondentes (8%) também sinalizaram para a importância do uso da linguagem oral. Segundo Campos, Sá e Silva (2007) essa prática amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social. As referidas autoras salientam o cuidado de nomear, denominar, explicar e descrever as cenas, imagens e situações que dependem de visualização. É preciso ser bem detalhado e específico nas explicações e lembrar-se de que os registros e anotações no quadro negro devem ser falados e não apontados com gestos e expressões do tipo aqui, lá, ali.

A segunda questão se direcionou para os cuidados e procedimentos fundamentais na alfabetização em Braille.

Cuidados e procedimentos	%
Estimulação da coordenação motora e sensibilidade tátil	29%
Desenvolvimento, exploração e observação dos sentidos sensoriais	15%
Boa acessibilidade/ posição dentro do ambiente escolar	15%
Conhecimento de mundo	7 %
Recepção do aluno cego confiando em seu potencial	6 %
Adaptação das aulas e dos materiais	6 %
Apoio pedagógico de serviço especializado (CAP, sala recurso)	6 %
Conhecimento lógico matemático	6 %
Estimulação oral	5%
Orientação espacial e mobilidade	4 %

Tabela 2: Cuidados e procedimentos fundamentais na alfabetização em Braille

Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Em se tratando dos cuidados e procedimentos fundamentais na alfabetização, salienta-se que a estimulação da coordenação motora e sensibilidade tátil são os aspectos mais importantes e lembrados no questionário (29%) para que se realize uma alfabetização efetiva. Segundo o MEC (BRASIL, 2001 p. 46), dentre os fundamentos essenciais para a escrita do Sistema Braille, estão as habilidades motoras, como adquirir flexibilidade de punho e destreza dos dedos. Para isso, será necessário adquirir força muscular, mobilidade adequada e precisão nos movimentos das mãos.

Enfatizando o exposto, Gil salienta que “é necessário trabalhar o tato e as habilidades manuais (coordenação motora fina), para que a pessoa possa aprender o Braille e desempenhar com mais facilidade e eficiência as atividades da vida diária” (2000, p. 65)

Também foi bastante recorrente o desenvolvimento, a exploração e a observação dos sentidos sensoriais. Percebe-se então que o discernimento dos sentidos sensoriais é importante em vários aspectos para o deficiente visual.

A boa acessibilidade/posição dentro do ambiente escolar foi um item mencionado na pesquisa feita com os professores. Segundo Gil, “na sala de aula, o professor precisa estar atento para planejar a melhor posição (localização da carteira em relação à lousa, à janela etc.) do aluno, de forma a facilitar sua aprendizagem (2000, p. 41).

O ambiente de alfabetização deve conter bastante material escrito e deve incentivar atos constantes de leitura e escrita, sempre de formas prazerosas, interessantes e significativas. O aluno deficiente visual deve conhecer o ambiente escolar, tocando as paredes, e o mobiliário bem como qualquer alteração devem ser avisados a ele com antecedência para que não se machuque ou fique inseguro.

Outro fator que merece destaque é o desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade que representam parte essencial do processo educacional de qualquer criança deficiente visual. Nessa direção, Gil afirma que “o treinamento da orientação e da mobilidade permite que a pessoa se movimente e se oriente com segurança na escola, em casa, no trânsito, em locais públicos etc. (2000 p. 13). A orientação e a mobilidade proporcionam ao deficiente visual independência, autonomia na locomoção e a autoconfiança como elementos favorecedores de sua integração social. O objetivo da orientação e mobilidade na pré-escola é possibilitar à criança deficiente visual, segurança para aquisição de movimentos autônomos e independentes.

A terceira questão abordou a temática dos materiais didáticos utilizados em sala.

Materiais didáticos	%
Uso de materiais concretos	24%
Cela Braille, prancha, reglete, punção	16%
Jogos e brincadeiras	11%
Massas de Modelar e giz de cera	10%
Máquina Braille	7 %

Materiais em alto relevo	7 %
Livro de conceito sensorial e falados	7%
Gravador	3 %
Computador com <i>Dosvoz</i>	3 %
CD com músicas e sons variados	3 %

Tabela 3: Materiais didáticos utilizados em sala
 Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Quanto aos materiais didáticos utilizados em sala, foram citados pelas professoras materiais concretos (já enfatizados como sendo de suma importância) como reglete, punção, máquina Perkins, computador, aparelho de som, CD, ceta Braille, tampinhas, sucata, cola alto relevo etc. Para o que não pode ser palpável, como por exemplo, igreja, casa, usam-se miniaturas, maquetes.

Outro aspecto também considerado importante segundo a pesquisa são os jogos e as brincadeiras. Muitos aprendizados infantis ocorrem de forma lúdica, brincando, a criança adquire e utiliza conceitos. As brincadeiras são as primeiras atividades sociais, por isso têm uma função fundamental não só na aquisição da linguagem, mas também no desenvolvimento escolar.

Segundo Wallon (1989 *apud* GOLDFELD; POYARES, 2008), é de suma importância a relação lúdica para a constituição do sujeito. O brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Para esse autor, o cérebro se forma na ação contínua mediante a atividade lúdica, de acordo com a solicitação do meio. Aprende-se com maior facilidade quando se tem prazer no que se faz, o jogo estimula a inteligência, desenvolve a imaginação e a criatividade, aumentando a atenção e concentração nas atividades, corroborando também para o desenvolvimento da linguagem e a sociabilidade. Orlick (1990 *apud* MURCIA, 2005) afirma que jogar auxilia para uma aprendizagem social positiva, pois é natural, ativo e muito motivador. Aprender jogando torna-se mais significativo para a criança.

A quarta questão tratou das contribuições de cursos de formação de professores para a melhoria da alfabetização em Braille

Contribuições	%
Aprendizado de novas técnicas, práticas metodológicas e novos recursos didáticos	28%
Autoestima/ motivação / sensibilização	24%
Conhecimento do funcionamento visual	12 %
Escrita e leitura em Braille	8 %
Trabalho com a diversidade	8 %

Interação entre os profissionais	5 %
Consciência das inteligências múltiplas	5 %
Orientação aos familiares	5%
Intervenções pedagógicas	5%

Tabela 4: Contribuições de Cursos de Formação em Braille

Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

De acordo com a pesquisa, os Cursos de Formação em Braille concedem aos professores várias contribuições, porém, como os próprios afirmam a prática não deixa de ser uma das melhores formas de adquirir tal capacitação.

Os cursos oferecem conhecimentos de novas técnicas e práticas metodológicas, novos recursos didáticos utilizados e conhecimento do funcionamento visual. Aprende-se a difícil tarefa de se trabalhar com a diversidade, além de ser uma forma de interação entre os profissionais, tendo em vista que nos cursos são compartilhados os conhecimentos e os saberes que são adquiridos na formação institucional e de experiências obtidas pela própria prática educativa; ou seja, são feitas trocas de experiências.

Por fim, ao finalizar um curso de capacitação profissional, o professor sente-se motivado, mais confiante no seu trabalho e cheio de ideias para colocar em prática. É uma ótima forma de levantar a autoestima.

Vale salientar a importância da conscientização do professor da relevância do seu papel no processo educacional do aluno cego. Ele deve estar ciente de que a profissão de professor exige buscas constantes de novos conhecimentos e capacitações, para ter uma preparação mais adequada. No caso do trabalho com deficiente visual, o primeiro passo é o aprendizado do sistema Braille e, em seguida, continuar sempre procurando alternativas metodológicas que satisfaçam as necessidades exigidas pelo aluno.

Nessa direção, Ferronato corrobora:

Quem usualmente conhece esse sistema é quem tem a necessidade direta dele, ou seja, alunos cegos e professores “especialistas”. Os professores das classes regulares dificilmente sabem como utilizá-lo, talvez porque não vejam nele um instrumento de grande importância. Isso dificulta muito o aprendizado do aluno cego, uma vez que ele não tem a possibilidade de fazer anotações sem o seu código de escrita, depende sempre da sua boa memória para poder abstrair o que está sendo passado. Também pode ocorrer de o professor não entender o que ele escreveu, justamente por não conhecer o Braille, e em consequência direta, possíveis dúvidas podem ficar sem resposta (FERRONATO, 2002, p. 42).

A quinta questão ocupou-se de um levantamento das dificuldades na alfabetização em Braille.

Dificuldades	%
Escassez de material didático	20 %
Falta de apoio familiar	16%
Falta de capacitação dos professores	11%
Deficiências múltiplas	11 %
Superproteção da família	8 %
Dificuldade em trabalhar com a reglete e o punção em ambiente inadequado	8%
Falta de adaptação nas escolas	7%
Trocas de letras com sons e escrita semelhantes	7 %
Contato com a escrita tardiamente	7%
Negação da perda visual por parte do aluno	5 %

Tabela 5: Dificuldades na alfabetização em Braille
Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Pode-se perceber, a partir da pesquisa empreendida, que a maior dificuldade é a escassez de material didático para trabalhar de forma proveitosa com o aluno deficiente visual. Explicitando o exposto, Gil (2000, p. 52) afirma que uma das maiores limitações é a precariedade de suporte pedagógico quanto ao acesso a informações escritas, textos literários, livros de literatura infantil, revistas e outros. A falta de materiais impressos é um dificultador da integração da criança no ensino regular e, até mesmo, de uma aprendizagem bem-sucedida e, principalmente, prazerosa.

Além disso, os professores também apontaram a falta de apoio da família, que exerce, sobremaneira, um papel formador para o deficiente visual. Segundo Mazzaro (2008, p. 44), “quando nasce uma criança deficiente visual os pais passam por estágios emocionais característicos de situação de perda: choque, negação, tristeza, rejeição, raiva, equilíbrio e aceitação”. Segundo o referido autor, o despreparo da família pode comprometer não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também o emocional e o socioafetivo; por essas razões, apoio psicológico e aconselhamento/ orientação de profissionais especializados, aliados ao atendimento e à intervenção dos profissionais da saúde, vão facilitar e, na maioria dos casos, garantir um desenvolvimento da criança próximo de seus pares, com reflexos positivos.

Outra questão indicada foi a deficiência múltipla, que constitui um elemento dificultador da alfabetização. Segundo Monte e Santos (2006), o termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. Alunos com níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio podem e devem ser educados em classe comum. Outros, entretanto, com mais dificuldades, poderão necessitar de processos especiais de ensino, apoios intensos, contínuos e currículo alternativo que correspondam às suas necessidades na classe comum.

Outro aspecto apontado foi a superproteção, que impede a criança de experimentar, desenvolver seu potencial e curiosidade. Deve-se evitar a superproteção, pois a criança precisa de liberdade e espaço para agir, explorar o ambiente desenvolver a espontaneidade e autonomia. Nesse contexto, Bruno afirma que

os sentimentos de pena, piedade e comiseração são freqüentes em relação às pessoas com deficiência visual, o que leva muitas vezes à atitude de superproteção tais como protegê-las em casa ou em escolas especiais, guiar ou conduzir a criança, evitar que brinque com crianças videntes, deixá-la sentada para não se machucar, falar por ela ou tentar resolver os seus problemas. (2006 p. 11)

A sexta pergunta abordou as semelhanças entre o processo de alfabetização alfabético e em Braille.

Semelhanças	%
Coincidências entre etapas de alfabetização	31%
Utilização do alfabeto para serem apreendidas	16%
Aprendizagem do código de escrita	16%
Interesse pela descoberta da escrita e leitura	10 %
Necessidade de situações significativas	7%
Influência dos conhecimentos prévios	7%
Direção da leitura	6 %
Trocas sonoras	6 %

Tabela 6: Semelhanças entre o processo de alfabetização alfabético e em Braille
Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Segundo Campos, Sá e Silva (2007), os deficientes visuais não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos. Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar.

Em face do exposto, o aspecto mais indicado pelos professores entrevistados (31%) foi a coincidência entre as etapas de alfabetização. Em consonância com o exposto Fraiberg (*apud* MASI, 2002), o processo de crescimento e desenvolvimento da criança cega é semelhante ao das videntes em virtude do crescimento ser sequencial, com as mesmas etapas. É diferente porque cada criança se desenvolve de acordo com seu ritmo, potencialidades, acrescentando aí a limitação visual. O autor salienta que as seme-

lhanças entre todas as crianças são maiores do que as diferenças. O fato de ser desprovido da visão ou tê-la parcialmente não significa que o aparato cognitivo e os modos de aprender sejam diferentes.

No entanto, Masini (1990) ressalta que o desenvolvimento e a aprendizagem dos deficientes visuais são definidos a partir de padrões adotados para os videntes. Verificou-se que o “conhecer” esperado na educação do deficiente visual tem como pressuposto o “ver” e que, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção entre deficiente visual e o vidente.

Outra questão importante apontada foi o aprendizado da escrita, que independentemente da forma, tem um conteúdo. Tanto a escrita em Braille quanto a alfabética utilizam-se do alfabeto (em formatos diferenciados), que representa um código, que demanda uma organização para a produção de sentidos. Nessa direção, embora se constate uma diferença nas formas de registro, a organização linguístico-textual no campo do conteúdo nas duas modalidades se assemelha.

A sétima questão enfocou as diferenças entre o processo de alfabetização alfabético e em Braille, conforme se constata na tabela a seguir:

Diferenças	%
Tempo maior para desenvolver habilidades e competências	20 %
Necessidade de acesso ao Braille	20%
Necessidade maior de verbalização	10%
Leitura tátil e não a visual	10%
Adequação de recursos didáticos	10%
Orientação e mobilidade	10%
Utilização maior do concreto	7 %
A direção da escrita usando reglete e punção, a máquina segue convenções de escrita e leitura.	7 %
Metodologias	6 %

Tabela 7: Diferenças entre o processo de alfabetização alfabético e em Braille

Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

A maior diferença verificada entre o processo de alfabetização alfabética e em Braille, constatada por meio da pesquisa, é que o deficiente visual necessita de tempo maior para desenvolver habilidades e competências necessárias. Explicitando o exposto, Bruno (2006) afirma que a criança com deficiência visual necessita de um tempo maior para se organizar e realizar as atividades, necessitará de mais tempo para realização das atividades físicas, de leitura e escrita; algumas podem necessitar, além do fator tempo, da diminuição da quantidade de atividade.

Outra diferença salientada é que tais crianças utilizam um sistema de escrita diferente, a alfabetização de pessoas cegas é feita pelo Sistema Braille, já as crianças não cegas é feita pelo Sistema alfabético, escrita gráfica.

Um dado importante no trabalho com as crianças cegas é que muitas das habilidades aprendidas, naturalmente pelas videntes, precisam ser deliberadamente ensinadas para as crianças com cegueira (FRAIBERG, 1977 *apud* MAIS, 2002), necessitam de mediadores na aquisição de algumas habilidades básicas durante a fase pré-escolar, ou seja, necessidade maior de verbalização. Segundo Bruno (2006, p. 41), “a criança que enxerga realiza essa diferenciação pela observação visual, ela estabelece relações automáticas entre o que ouve e vê”. Já a criança com deficiência visual “necessita tocar o que ouve, agir, fazer coisas junto, compreender como as pessoas agem, para poder identificar, perceber e assim poder imitar.”

Complementando o exposto, Gil afirma que “o tato permite analisar um objeto de forma parcelada e gradual. A visão, ao contrário, é sintética e globalizadora. Assim, as informações parciais fornecidas pelo tato precisam ser integradas, para chegar a uma conclusão global” (GIL, 2000, p. 29). Em face disso, uma pessoa que enxerga é capaz de vislumbrar uma página inteira de um livro e realizar uma leitura dinâmica. No caso do tato, a percepção faz o caminho inverso, isto é, das partes (letras, sílabas e palavras) para o todo. A leitura se dá caractere por caractere, letra a letra – nunca se tem a palavra ou frase no seu global, mas sempre em sequência.

Essas especificidades demandam uma maior atenção por parte do professor, que precisa estar atento não somente às metodologias mais adequadas, mas aos modos de verbalização, aos recursos didáticos, às formas de orientação e mobilidade, enfim, às manifestações da criança.

A oitava questão focalizou as condições para a recepção positiva do Braille por parte do aluno.

Condições	%
Estimulação profunda	39 %
Forma de interação com o mundo	14 %
Auxílio da família	14 %
Única forma de contato com a leitura e escrita	14 %
Significativa, desejada e prazerosa	7 %
Desperte o gosto pelos livros	6%
Aceitação	6%

Tabela 8: Condições para a recepção positiva do Braille por parte do aluno

Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Segundo a pesquisa empreendida, para que o Braille tenha uma recepção positiva é necessária uma estimulação profunda do deficiente visual para que ele perceba que o Sistema Braille é sua forma de interação com o mundo e, para isso, são necessários o auxílio da família e a percepção de que o Braille é a única forma de contato com a leitura e escrita.

Segundo Belarmino (2007), se quiser ao mesmo tempo sutilar e evidenciar ainda mais a importância desse processo, pode-se dizer que o Braille permitiu que os indivíduos cegos saíssem do seu mundo específico, para compartilharem de forma mais abrangente esferas comuns de realidade com os outros indivíduos da cultura. Se para Benveniste (citado por MORIN, 1986, p. 116),

[...] é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, podemos agora afirmar, acerca do indivíduo cego, que é na e pela escrita em relevo que ele se constitui como sujeito intelectual, individualidade com suas possibilidades de semiotização da realidade refinadas e ampliadas.

Para que o Braille seja aceito de maneira positiva é preciso que os deficientes visuais aceitem-no como instrumento de ampliação de significação do mundo e de aquisição de novos saberes e de novas possibilidades. Conforme Belarmino (2007), embora os avanços tecnológicos propiciem outras formas de acesso à informação, o Sistema Braille é, ainda, o recurso de leitura e escrita próprio aos cegos, sendo possível somente por meio dele que o indivíduo cego se faça leitor, inclusive daquilo que ele próprio escreveu. O deficiente visual deve aceitar a sua condição e os familiares devem aceitá-lo sem o desejo de transformá-la ou modificá-la, só assim poderá se efetivar a verdadeira alfabetização e, concomitantemente, a inclusão.

A questão nove apresenta um inventário dos domínios fundamentais para a alfabetização em Braille.

Domínios	%
Coordenação motora	16%
Sensibilidade e destreza tátil	16%
Predisposição	14 %
Desenvolvimento de outros sentidos sensoriais	8 %
Domínio do código Braille	6%
Lateralidade	6 %
Conhecimento dos conceitos numéricos, matemáticos	6 %
Concentração	6 %
Força muscular	6%
Persistência	6%
Bom desenvolvimento cognitivo	6 %
Estimulação/ autoestima	4 %
Boa relação entre professor de classe comum e professor de sala de recursos	3 %

Tabela 9: Domínios fundamentais para a alfabetização em Braille
Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Percebe-se aqui, a recorrência de itens já mencionados, como por exemplo, coordenação motora e sensibilidade e destreza tátil, desenvolvimento de outros sentidos sensoriais e domínio do código Braille, que além dos vários benefícios já citados, são também um domínio fundamental para a alfabetização em Braille, e precisam ser continuamente utilizados e aprimorados.

Outro fator preponderante como domínio fundamental para a alfabetização em Braille é a predisposição. Ao chegar às classes de alfabetização, o ideal seria que a criança já apresentasse o desejo de aprender o Braille, pois facilitaria amplo e profundo trabalho de capacitação nas áreas motora, sensorial, cognitiva e socioafetiva. Tais áreas são indispensáveis para o encaminhamento do processo de alfabetização propriamente dito e, às vezes, podem se tornar um empecilho para o aprender, quando a criança não se encontra motivada.

De acordo com Leite (2007), a alfabetização não deve ficar restrita ao código e ao trabalho motor, é preciso valorizar a compreensão e a atribuição de sentidos, para se desenvolver o pensamento crítico. Segundo a autora,

o Sistema Braille deve ser ensinado adequadamente, a fim de que os resultados sejam satisfatórios, despertando nos alunos a aquisição de hábitos de leitura. É necessário que os alunos cegos, assim como as demais pessoas, sejam motivados para a prática normal e constante do seu método de leitura e de escrita, pois só dessa forma a leitura será rápida e tornar-se-á também mais agradável e instrutiva.

Por fim, apresentam-se os resultados coletados na questão dez, que buscou avaliar as políticas públicas voltadas para a alfabetização de deficientes visuais.

Avaliação das políticas públicas	%
Estão no papel, mas não na prática	32%
São voltadas para a educação inclusiva	24 %
Atravessam momento de transição – alunos chegam à escola comum e os educadores ainda não estão preparados para alfabetizá-los.	20 %
Não-satisfatórias	10 %
Apoio dos CAPs e salas recursos	10%
Barreiras vêm sendo quebradas	4 %

Tabela 10: Avaliação das políticas públicas voltadas para a alfabetização de deficientes visuais
Fonte: Questionário aplicado a professores (2009)

Segundo demonstra a tabela acima, os professores entrevistados ressaltaram que a políticas estão voltadas para a inclusão de um modo geral. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil vem se tornando gradativamente uma realidade. O Brasil vem avançando nesse sentido com a implementação da Política Nacional de Inclusão desde a Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases de

Educação Nacional, e mais recentemente, com as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001). Com a publicação do Referencial curricular nacional para educação infantil (BRASIL, 1998), o avanço teórico tem sido considerável. Entretanto, assim como afirmam os professores ainda há uma grande distância entre a teoria e prática vivida.

Corroborando essa questão, Araújo afirma que “o Brasil está entre os países que possuem a legislação mais moderna em relação às pessoas com deficiência, muito embora o tema ainda seja tratado de forma insuficiente pelas autoridades” (ARAÚJO, 1994 *apud* MAZZARO, 2008, p. 43).

Outra questão colocada e que é de suma importância para melhor efetivação da inclusão é o apoio pedagógico para alunos com necessidades especiais, recebido pela rede regular de ensino. Segundo Masi (2002), a escola pode contar com salas de recursos, na classe comum e no ensino itinerante, contando ainda, com centrais de atendimento (Centros de Apoio Pedagógico – CAP), que oferecem serviços especializados complementares a alunos matriculados em qualquer classe ou nível do ensino regular, orientando os pais, professores, pessoal da escola e a comunidade, bem como oferecendo cursos de formação continuada aos especialistas da educação.

Explicitando o exposto Gil afirma que

as situações de integração são variadas: algumas escolas têm salas de apoio ou de recursos pedagógicos, com professores especializados; outras recebem a visita de professores itinerantes. Em outros casos, a criança com deficiência frequenta duas escolas: uma comum e outra especializada. E há famílias que preferem pagar um professor particular. (2000, p. 35)

No entanto, ao analisar os resultados da pesquisa, é possível constatar que alguns avanços foram alcançados, mas fazem-se necessários maiores investimentos em projetos específicos para cada tipo de deficiência, para que os resultados sejam mais satisfatórios. Em conformidade com Leite (2007),

é necessário rever a política adotada pelo MEC, no que se refere ao ensino dos alunos cegos, para que sejam habilitados a ler e a escrever Braille exatamente como os demais alunos são habilitados a ler e a escrever. Privar as pessoas cegas de terem acesso aos acervos de livros em Braille, e a outros materiais adaptados que lhes são necessários, significa abandoná-los a si mesmos ou às condições que o meio familiar e a sua escola lhes dêem, equivale a comprometer seriamente, no futuro, as suas possibilidades de afirmação, tanto na vida profissional como nas atividades de lazer.

Em face do exposto, constata-se que o aprendizado do Sistema Braille amplia as possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais, de lazer e de igualdade das pessoas cegas. Nesse sentido, pode-se considerar que as políticas públicas asseguram os princípios de plena participação, de qualidade e de igualdade; no entanto, faz-

se necessária uma maior mobilização de toda sociedade (poder público, gestores escolares, professores, famílias e deficientes visuais) para que o deficiente visual possa desenvolver suas capacidades de forma harmoniosa, evitando decepções, frustrações e equívocos nos seus objetivos de vida.

3. Considerações finais

O presente artigo teve por intenção traçar um paralelo entre a alfabetização alfabética e a alfabetização em Braille, buscando demonstrar as especificidades dessa segunda modalidade. Pode-se considerar que a educação de crianças e jovens deficientes visuais comporta especificidades, ritmos de desempenho diferenciados e estratégias peculiares para concretização da aprendizagem, de modo que os conhecimentos formais sejam compreendidos. Isso implica um cuidado com a comunicação entre professor e aluno, com um ensino voltado para os sentidos remanescentes, com a autoatividade que propiciam a autonomia e o ritmo crescente de interesses.

Os resultados obtidos nessa investigação apontam para a necessidade de uma (in) formação, ainda que geral, no campo da deficiência visual, pois a democratização do ensino implica o atendimento a grupos específicos. Essa formação poderá contribuir para minimizar as distâncias entre o que prescrevem as legislações que garantem às crianças e aos jovens o direito à educação na escola regular e à realidade constatada nas escolas.

Nessa perspectiva, Pereira e Silva (2003, p. 7) pontuam que “determinar por força de lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial”.

Dessa forma, acentua-se a necessidade de desenvolver estudos nessa direção, pois “incluir não significa somente permitir por lei que os deficientes frequentem escolas regulares, mas dar aos profissionais da educação condições para trabalhar de forma realmente inclusiva” (*op. cit.*, p. 8).

Em se tratando especificamente do deficiente visual, as alternativas mais indicadas parecem centrar-se no processo de formação de professores, no desenvolvimento de pesquisas e na produção de material apropriado (escrito em Braille), construindo assim uma nova visão no imaginário coletivo da comunidade e da sociedade.

Além disso, faz-se necessário incidir sobre a alfabetização, de modo mais específico, pois a modalidade Braille comporta diferenças substanciais da alfabetização alfabética. Tais diferenças se iniciam na ausência de contato com material escrito, antes da fase de alfabetização, por parte dos deficientes visuais, ao contrário dos videntes, que convivem com a cultura escrita desde muito cedo. Outra questão sinalizada pelo trabalho é a importância da coordenação motora, pois a grafia Braille exige uma preparação maior, o que já não é tão valorizado pela alfabetização de alunos videntes. Outro ponto que merece destaque é o apoio da família, que muitas vezes não domina o Brail-

le, não apresentando condições de incentivo, como acontece na escrita alfabética, já que o domínio dessa modalidade é recorrente para quase toda a sociedade. Por fim, ainda pode ser citada a necessidade de adequação dos recursos didáticos, do espaço físico, da metodologia adotada pelo professor, da aceitação da deficiência, do desejo de aprender e da significação dada ao processo ensino-aprendizado.

De acordo com Almeida,

o alfabetizador tem de conhecer o educando que está diante de si e sobre o qual recai sua atuação pedagógica, no preparo, na coerência da prática docente podem-se encontrar soluções para grandes problemas. O educador, principalmente aquele que alfabetiza, além do embasamento teórico, tão necessário, precisa atingir a confiança do seu aluno, firmando entre ambos um nexos saudável de comunicação. Desvelando idéias, aceitando erros, compreendendo impossibilidades, descobrindo potencialidades, achar-se-ão meios para que se possam reverter condições adversas de aprendizagem (2001, p. 297).

Nessa direção, pode-se considerar que a alfabetização em Braille comporta aspectos para além do ensino do código, a atuação do professor deve contemplar a assunção de atitudes acolhedoras e inclusivas, a valorização das diferenças, o convívio com preconceitos, estereótipo e estigmas, enfim, aspectos que levem o educador a efetivamente exercer uma prática pedagógica que seja inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Maria da Glória Souza. Alfabetização da Pessoa Cega. In: *Anais... I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille*. Salvador: MEC, 2001.

ALMEIDA, M. G. A família frente à criança cega: como entender esta relação? *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, dezembro, 2005. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

BENETI, Hercília M. Fayão. CAJ/UFG. *Aprendizagem na diversidade: perspectivas de alfabetização*. V Simpósio de Educação do Sudoeste Goiano. Educação Brasileira: Análise das Mudanças Recentes. Nov/2006. Jataí-GO.

BELARMINO, J. Braille e semiótica: um diálogo relevante. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/>>. Acesso em: 01 jul. 2009.

BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino fundamental: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 1.

BRUNO, Marilda, M. G. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMPOS, Izilda Maria; SÁ, Elizabet Dias de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina e. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. *Deficiência Visual*. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. Brasília: MEC/ SEESP/ SEED. Brasília/DF, 2007.

FERRONATO, R. Multiplano. *Instrumento de Inclusão no Ensino da Matemática*. Florianópolis: UFSC, 2002.

GIL, M. (org.). *Deficiência visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GOLDFELD, Márcia; POYARES, Maria Monteiro Drumond. Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. *Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, agosto/ 2008. Disponível em:< <http://www.abc.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2009.

LEITE, Cristiane das Graças. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. Rede SACI/USP. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=19497>>. Acesso em 20 jul. 2009.

MASI, Ivete de. Programa Nacional de apoio a educação de deficientes visuais. Formação de Professor. Deficiente visual educação e reabilitação. Brasília: MEC/ SEESP/ SEED, 2002

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1990, p. 29-39.

MAZZARO, José Luiz. Políticas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, v.1, n.2, p. 40-55, ago./dez.2008

MONTE, Francisca R. F; SANTOS, Idê B. dos. (coord.) *Dificuldades acentuadas de aprendizagem - Deficiência múltipla*.4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006

MORIN, Edgar. *O método*. Portugal: Publicações Europa América, 1986, v. 3

MURCIA, Juan Antonio. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed 2005.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, PAIVA SILVA, Angélica Bronzatto de. A imagem que professores da escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo: *Revista Estudos de Psicologia*. Campinas: PUC-Campinas, v. 20, n. 2, maio/ ago. 2003.