

## Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille

**Jordana Cristina Silva Gonçalves**

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

**Helena Maria Ferreira**

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP.  
Professora de Linguística do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

**Resumo:** Este trabalho é resultado de uma revisão bibliográfica acerca dos métodos de alfabetização, levando em conta que a alfabetização envolve um conjunto muito complexo de fatores e exige do professor muita habilidade e competência para lidar com este desafio. Pretende-se discorrer sobre os métodos de alfabetização, o conceito de alfabetização, o uso do Sistema Braille para a alfabetização dos deficientes visuais, as semelhanças, as dissidências e as dificuldades desse processo, e ainda, uma reflexão sobre a necessidade de uma sólida formação do profissional de educação, que atualmente vive tempos contraditórios, enfrentando desconfiças em relação à sua competência e sendo, ao mesmo tempo, cobrado quanto aos resultados obtidos. Ressalta-se que, essa temática é de fundamental importância para o professor alfabetizador, a fim de que possa intervir no processo de aprendizagem de seus alunos de maneira mais eficaz.

**Palavras-chave:** Inclusão. Alfabetização. Sistema Braille. Formação de professores.

**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:** Inclusion. Literacy. Braille system. Formation of teachers

### 1. Introdução

A alfabetização é considerada o período da vida escolar que provoca maiores dúvidas e merece cuidados especiais. É um processo natural decorrente da curiosidade e da ação da criança que deve ser aguçada pelo professor por intermédio de diferentes gêneros textuais e de diferentes portadores/suportes. A presença desses materiais leva

a criança a aprender de forma mais funcional, e, conseqüentemente, mais significativa. Nesse sentido, o educador deve persistir em ações efetivas para desenvolver habilidades e competências necessárias à utilização mais adequada do idioma escrito.

Nessa perspectiva, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), embasadas pela teoria construtivista desenvolvida pelo filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), analisando o processo de aprendizagem infantil, enfatizam que a alfabetização da criança não depende do método e de manuais. Segundo as autoras, cada criança busca construir seu conhecimento por meio da elaboração de hipóteses e do produto de conflitos cognitivos que permite a ela avanços em relação à aquisição a leitura e escrita.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Por isso, a ação educativa requer uma sensibilidade por parte do professor para com o aluno, no reconhecimento de suas demandas, dificuldades e desempenhos, pois o alfabetizando não é um indivíduo em estado bruto. Esse indivíduo já traz um considerável conjunto de saberes; portanto, essa bagagem deve ter um direcionamento educativo. Para isso, é necessário que o professor descubra na criança suas reais potencialidades, respeite sua cultura de origem e compartilhe com ela o acervo acumulado desde o nascimento. Além dessa bagagem, o aluno traz também uma demanda específica, que, igualmente, deve ser considerada pelo professor.

De acordo com Almeida (2005),

sem sombra de dúvida, o período de alfabetização é aquele em que afloram os mais graves problemas verificados no correr do desenvolvimento mental da criança cega. Nessa fase, acionam-se esquemas interpretativos de fundamental importância; a ocorrência de falhas na construção das estruturas cognitivas durante as etapas evolutivas desse desenvolvimento trará ao alfabetizando graves dificuldades e irremediáveis fracassos.

É nessa direção que o presente artigo pretende incidir. É recorrente encontrar na literatura considerações sobre a importância da valorização do conhecimento prévio dos alfabetizados, mas é preciso também identificar suas necessidades. Nesse contexto, este estudo apresenta uma reflexão sobre o processo de aquisição da escrita em Braille. A alfabetização de alunos com deficiência visual requer uma atuação pedagógica que atenda às especificidades das potencialidades e das dificuldades dos alunos. De acordo com Lima (2005), a aprendizagem se efetiva por meio da participação dos sentidos, sendo a visão responsável pela ordem de 75% da percepção. Em face desse alto índice, a criança portadora de deficiência visual demanda procedimentos pedagógicos específicos, pois a cegueira, seja ela parcial ou total, “traz conseqüências para o desenvolvimento e a aprendizagem, requisitando sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida por meio dos olhos” (p. 71).

Em face do exposto, espera-se que a discussão proposta possa contribuir para uma maior socialização dos conhecimentos sobre a alfabetização em Braille, pois os estudos existentes ainda carecem de maior divulgação, principalmente nos cursos de formação de professores, que precisam se preparar para uma maior dinamização das ações educativas não somente para agregar maior qualidade à atuação docente, mas também para garantir um maior desempenho no exercício de leitura e escrita por parte dos alfabetizados.

## 2. Processo de aquisição da escrita Braille

Pode-se afirmar que a criança dita normal, ao entrar na escola, já está de algum modo inserida no mundo letrado, pois desde muito cedo tem contado com a leitura e a escrita, o que é um facilitador para o processo de alfabetização. Imitando os adultos a criança revela o desejo inconsciente de escrever, começam com rabiscos depois desenhos, que é uma fase importantíssima de criatividade. Na pré-escola, por meio de atividades lúdicas, trabalha movimentos, amadurece músculos, ganha firmeza no pegar do lápis. O período de alfabetização é, segundo Almeida,

um período em que a criança se apropria conscientemente do sistema representativo da escrita. Verifica-se que esse processo de apropriação dá-se naturalmente e permeia todo o processo evolutivo da criança. É comum ver-se crianças ainda bem pequenas manuseando revistas, jornal, livros, calendários, etc... Uma caneta um pedaço de giz, uma pedra de carvão, um graveto, transformam-se em instrumentos poderosos dos quais a criança lança mão para expressar suas concepções originais quanto à ação de escrever (2001, p. 295).

Uma criança cega tem acesso às mesmas etapas de pensamento de uma criança que enxerga, levando-se em consideração as particularidades da deficiência. Seu processo de alfabetização será mais complexo, pois o contato com a leitura e a escrita ocorre tardiamente, sendo necessário um pouco mais de estimulação. Segundo Almeida (1997), esse fato se dá em função de o Sistema Braille não fazer parte do dia a dia, como um objeto socialmente estabelecido, pois somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para uma criança cega, já que ela só toma contato com a escrita e com a leitura, na maioria das vezes, no período escolar.

Esse problema pode trazer sérias defasagens para a criança cega, atrasando a aquisição e domínio da escrita. Desse modo, é necessário que ela entre em contato com a escrita Braille de maneira lúdica, descompromissada, e deve assim passar por experiências no ato de escrever. A máquina de datilografia, a reglete e o punção devem estar sempre por perto para despertar a vontade e o interesse pela escrita. O professor deve lhe propiciar materiais que a levem a experimentar as mesmas sensações e prazeres descobertos e vividos por qualquer criança em relação ao mundo da escrita. Materiais como placas de isopor, cortiça ou borracha são recursos simples e valiosos para que o deficiente visual se familiarize com o ato de combinar pontos, pegar o punção, perfurar o papel e ter noção de espaço. Todo material deve ter forma retangular, imitando a cela Braille. Esse convívio será de ótima valia para as necessidades e possibilidades desta postura educacional.

Essa postura de experimentação evita os conhecidos exercícios de prontidão para a alfabetização utilizados como propulsores do desenvolvimento. Para Almeida (1997), tais exercícios não devem ser adotados, pois

o desenvolvimento global de uma criança cega requer técnicas e recursos especializados. Dentro do processo educacional de crianças cegas, é importante que sua evolução seja acompanhada de forma precisa e venha a propiciar realmente uma evolução, fazendo-a adquirir um grau mais alto de eficiência. Por isso, nessa fase, dá-se grande ênfase ao de-

envolvimento de um conjunto de habilidades que são pré-requisitos para a leitura e a escrita do Sistema Braille. Capacitar uma criança não é condicioná-la, transformando-a num ser automatizado, com respostas previsíveis e resultados esperados. A capacitação ressaltada nasce da independência do perfeito domínio de si mesmo. Quando se fala na importância de desenvolver capacidades básicas, fala-se da finalidade máxima da educação especial: dar ao indivíduo portador de qualquer deficiência as condições essenciais para torná-lo um ser harmônico, uma pessoa plena, um homem com consciência de si mesmo. Esses pré-requisitos são trabalhados a partir das dificuldades geradas pela própria cegueira. Assim, ao acionarem-se mecanismos capazes de mobilizar estruturas internas, pode-se: ampliar movimentos corporais, fortalecer músculos, refinar percepções, estimular memória e amadurecer condutas.

Diante das colocações da autora, é possível depreender que não existem procedimentos previamente definidos, pois o processo de alfabetização implica reconhecer as particularidades do educando e as técnicas pedagógicas disponíveis. Desse modo, a prática docente deve ser imbuída de preparo e de coerência. Em conformidade com Almeida (1997), “para o alfabetizador conquistar êxito em sua tarefa é fundamental que seu trabalho se revista de inúmeros aspectos: conteúdos bem definidos, métodos e técnicas adequados, material didático apropriado, enriquecimento de informações reais, liberdade de criação e de expressão.”

Essa necessidade reside no fato de o Sistema Braille representar muito mais que a conquista da linguagem escrita e lida, ou seja, da alfabetização. Para o cego, “alfabetizar-se em Braille significa ler o mundo que o cerca e conseguir libertar-se da prisão intelectual que está contida em milhares de páginas impressas em tinta ou manuscritas” (BARBOSA, 2009).

### **3. Semelhanças e dissidências entre os processos de escrita**

Existem várias semelhanças e dificuldades em comum entre o processo de escrita alfabético e em Braille. A principal semelhança é que as crianças deficientes visuais passam pelas mesmas etapas de alfabetização que a criança vidente, pelos mesmos conflitos cognitivos e tem o mesmo desejo de aprender, devendo, porém ser mais incentivadas. São vários dificultadores nesse processo de alfabetização da criança deficiente visual, dentre os quais se podem citar a falta de material didático, falta de capacitação dos professores, contato tardio com a escrita, a não aceitação do deficiente e/ou dos familiares, a estereotipização por parte das escolas que julgam o deficiente como um ser incapaz de aprender.

Outro aspecto importante na alfabetização de uma criança é o momento em que ela é capaz de discriminar as letras. Tanto em tinta como em Braille, as letras apresentam formas bastante semelhantes. Para distingui-las é necessário um grande refinamento da percepção visual ou tátil. Na escrita em tinta as letras p/b, b/d e p/q têm pouca diferença, sendo somente uma questão de lateralidade, portanto, são muito confundidas. Já no Sistema Braille, a confusão ocorre nas letras também quanto à lateralidade. Pode-se citar o m/u, d/f, h/j, i/e, p/v, z/n, á/ú, SM/k. Essa troca se apresenta apenas na leitura, pois na escrita o aluno internaliza a combinação dos pontos.

A criança que não percebe essas diferenças tem dificuldade para alfabetizar-se. Para que ela possa discriminar as formas das letras, deve ser conduzida a executar li-

vrememente exercícios de escrita, jogos e de leitura. Miriam Lemle analisa algumas diferenças

A letra *p* e a letra *b* diferem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela. O *b* e o *d* diferem apenas na posição da barriguinha em relação a haste. O *p* e o *q* diferem entre si por este mesmo traço, isto é a posição da barriguinha (LEMLE, 1990, p. 8)

No sistema Braille, várias letras são muito semelhantes, sofrendo pequenas alterações. Pode-se citar como exemplo o *d* e o *f*, que são contrários, ou seja, diferem-se porque o terceiro ponto que os forma na letra *d* (1, 2, 4) fica à direita, abaixo do segundo ponto do traço superior, e na *f* (1, 4, 5) o terceiro ponto fica à esquerda, abaixo do primeiro ponto do traço superior.

A maior diferença verificada entre o processo de alfabetização alfabética e em Braille, é que o deficiente visual precisa de tempo maior para se organizar e realizar as atividades, pois a percepção tátil é diferente da percepção visual. Um objeto é percebido parcialmente pelo tato que analisa os fragmentos para formar o todo, enquanto a visão é global, instantânea e sintética, ou seja, as crianças cegas têm desvantagens para explorar os objetos e situações em sua totalidade.

De acordo com Dias de Sá (in GABLAGLIA, 2009),

para a realização da escrita ou leitura em Braille, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e destreza táteis. As letras, em Braille, são combinações de seis pontos em duas colunas, o que envolve conceitos numéricos e orientação espacial. Estas noções são muito importantes para a percepção e reprodução das semelhanças e diferenças das combinações dos pontos que representam as letras. O tato, a destreza tátil e a coordenação bimanual precisam estar bem desenvolvidos, pois tanto a técnica da leitura quanto a escrita das letras dependem de movimentos sincronizados das mãos e da percepção tátil de diferenças, bem sutis. A escrita em relevo, realizada com a reglete, possui convenções que diferem das convenções da escrita em tinta ou mesmo da escrita em relevo realizada por meio da máquina de escrever em Braille. No caso da reglete, a escrita é feita em sentido contrário, isto é, escreve-se da direita para a esquerda de um lado da folha de papel, enquanto se lê da esquerda para a direita no verso da folha. Já na máquina, a escrita em Braille obedece às mesmas convenções da escrita em tinta, pois a escrita e a leitura são realizadas no mesmo sentido e do mesmo lado da folha de papel.

Nesse sentido, o domínio das especificidades da escrita em Braille é indispensável ao professor, já que o processo de escolarização está intrinsecamente relacionado ao desempenho do aluno nessa fase de aquisição da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Nicolaiewsky e Correa (2008) pontuam que o “domínio da escrita é fundamental para que a criança seja bem-sucedida em sua trajetória escolar, já que todo saber formal veiculado na escola é realizado, primordialmente, por meio da leitura e da escrita.”

Assim, além das questões ligadas à aquisição do código, as autoras supracitadas também sinalizam para a relação com o erro. O alfabetizando cego é lembrado pelos seus limites, não pelas suas possibilidades, o que afeta consideravelmente a sua autoestima. Em decorrência disso, pode tornar-se bastante exigente para consigo própria e,

então, intolerante com seus próprios erros (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003 *apud* NICOLAIEWSKY; CORREA, 2008).

A criança cega em processo de aquisição da língua escrita utilizando o sistema Braille se depara com uma dupla dificuldade. O aprendiz deficiente visual é lembrado no dia a dia pelo que não pode, pelos seus limites, o que por si só já traz conseqüências para o desenvolvimento de sua autoestima, dependendo da forma como os adultos em seu contexto social lidam com suas diferenças. Soma-se a isto, na situação escolar, os obstáculos encontrados no aprendizado da língua escrita pelo sistema Braille, um código de escrita tátil que, por suas peculiaridades, torna-se mais complexo do que o sistema impresso. Dessa forma, o sistema Braille por suas características incita uma maior propensão a erros, além da dificuldade que é para o aprendiz apagar os erros de sua produção escrita. Assim, a criança cega que encontra dificuldades neste aprendizado experimenta uma dupla exclusão. É fundamental, portanto, que a criança cega estabeleça uma relação positiva com o erro para que sua ocorrência não afete o conceito que faz de si mesma como aprendiz.

Em face do exposto, é importante salientar que as semelhanças e divergências das duas modalidades de escrita estudadas (alfabética e em Braille) não se limitam às formas de apresentação dos dois códigos. É preciso considerar a relação professor/aluno, o material didático, o tratamento dado aos erros, a relação com a escrita, as potencialidades e as dificuldades dos alunos. Esse olhar para as especificidades poderá viabilizar uma prática pedagógica mais eficaz e mais apropriada.

#### **4. Formação do professor para o trabalho com o deficiente visual**

Segundo Freire (1996 *apud* BARROS, GRACY; LIMA, 2009), o momento fundamental em relação à formação de professores é o da reflexão crítica sobre a prática, pois, assim, certamente a legislação brasileira poderá se concretizar verdadeiramente no cotidiano, principalmente na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A formação do professor é vista, segundo Gauthier,

como um verdadeiro desafio, pois há urgência de superar a situação atual, caracterizada pelo paradoxo da coexistência, por um lado, de um exercício muitas vezes cego do ofício, fundado em concepções errôneas, que levam a crer que basta ter talento ou bom senso ou intuição ou experiência, etc., para ensinar corretamente, e, por outro lado, de conhecimentos relativos ao ofício cuja utilidade concreta não é percebida pelos professores, que, conseqüentemente, não os utilizam (GAUTHIER *apud* HADJI, 2001, p. 13).

Complementando o exposto, Ferry (*apud* CAMARGO, 2007) considera que a formação do professor

trata-se de uma formação triplamente bidimensional: deve ser ao mesmo tempo científica (visar ao domínio de saberes acadêmicos) e pedagógica (visar ao domínio das competências e das habilidades de ordem metodológica); ao mesmo tempo profissional (aprender um ofício) e pessoal (desenvolver sua personalidade para ser capaz de exercer

esse ofício) e é de uso ao mesmo tempo externo (produção de um trabalhador social) e interno (o que caracteriza esse trabalhador é ser formador).

Nessa direção, entende-se a prática do professor como um processo contínuo a ser aperfeiçoado constantemente. Assim, o caminho para a autonomia profissional exige o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, compartilhando os conhecimentos e os saberes que são adquiridos através de formação institucional e de experiências obtidas por meio da própria prática educativa.

Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 24) considera que

todo conhecimento é autoconhecimento. Ninguém forma ninguém, é no decurso de um conjunto de contribuições que são dadas pelos livros, formadores, cursos e seminários que cada um se forma. Percebe-se então um paradoxo: a experiência é pessoal, mas para que não se torne rotina, repetição de um conjunto de erros e de processos de ensino inadequados deve-se transformar a experiência em conhecimento, para isso precisamos do outro que está nos livros; nos especialistas; nos colegas de trabalho.

Depreende-se, assim, que a formação de professores deve ser um desenvolvimento pessoal, mas também de consolidação do coletivo docente, ou seja, formação é um processo contínuo, construído individual e coletivamente.

A formação inicial não consegue suprir todas as necessidades dos docentes quanto às especificidades dos conteúdos a serem trabalhados, por isso a necessidade de busca de cursos posteriores, ou seja, formação continuada, buscando um profissional reflexivo, que procura novos conhecimentos por intermédio de situações de trocas de vivência e aprimoramento profissional com relação ao conteúdo que leciona.

Nesse sentido, os cursos de formação continuada devem exceder o pedagógico, o didático e o técnico, não há transmissão de conhecimento pronto. O educador, por meio da formação continuada, pode rever, repensar sua ação docente cotidiana, criando espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza. Isso por sua vez implica rupturas de tradições e ideologias principalmente nos posicionamentos e nas relações profissionais.

Conforme Moura:

É na atividade que o professor poderá encontrar os parâmetros e indicadores de sua formação. Não isoladamente, como se o formar-se fosse obra de um esforço individual, e sim em grupo, em que fica evidente que a formação é resultado de uma intencionalidade nascida da necessidade de resolver um problema (2004, p. 275).

Nessa perspectiva, Falsarella (2004) salienta que o docente não é apenas responsável pela transmissão do conhecimento, ele deve ser um formador e levar seus alunos a se entenderem como agentes em suas vidas e na coletividade. Assim, não basta apenas ter boa formação teórica, deve-se tornar reflexivo e buscar a aprendizagem para aplicá-la em sala.

Ainda segundo a referida autora:

Entendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deve motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade (FALSA-RELLA, 2004, p. 50).

Um conceito pertinente que surge quando falamos a respeito da formação do professor é o conceito de competência profissional. Segundo Perrenoud (2001), a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Segundo o autor, para que haja uma profissionalização, é necessário que o desejo de desenvolver uma prática reflexiva e buscar inovações parta do próprio educador. Por outro lado, para que exista essa busca é preciso que os professores tenham atitudes como mentalidade aberta, responsabilidade, entusiasmo e esbocem disposição para tal.

Um problema enfrentado é a formação ligada às concepções filosóficas que, muitas vezes, separam a formação do professor da efetiva realidade presenciada nas salas de aula. Os saberes adquiridos na formação dos professores e os saberes vivenciados na prática pedagógica, no momento em que o professor está na sala de aula, são momentos de aprendizagem em que eles devem adaptar sua formação à sua profissão, eliminando o abstrato, ou seja, o que não tem relação com a realidade vivida.

De acordo com o exposto, Hernandez (1998 *apud* FALSARELLA, 2004, p. 49) pontua que

há certa resistência com relação à aprendizagem de novos conteúdos pelos professores, resistência quanto a mudanças. Isto está relacionado a consideração social de sua profissão e a formação que receberam (...) os professores tendem a compreender as teorias não conforme os conceitos teóricos, mas fazendo conexão com sua prática.

Muitas vezes, o professor sente-se acomodado e tem medo da mudança, pois tudo que é novo gera incerteza, dúvidas e insegurança. Toda mudança implica esforços sacrificiais e riscos de perda de prestígio e status dentro da instituição. Afinal, substituir práticas já incorporadas, que são realizadas com rotina, demanda tempo, dedicação e esforço, gera uma situação difícil se se pensar na questão de que a maioria dos profissionais trabalha em mais de uma escola e são sobrecarregados. Nesse contexto, o interesse e a busca do professor pela mudança são fundamentais.

Para Zanata (2005 *apud* MAZZARO, 2008), o saber fazer do professor da classe comum está ligado ao saber fazer para alunos ditos normais. Quando ele recebe em sua turma um aluno com deficiência, torna-se necessário adequar o planejamento para dar oportunidade de modificações efetivas, sem minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos.

Nesse sentido, é preciso revisar os processos de formação do professor, que precisa agora incluir alunos que possuem certas características especiais desconhecidas para a maioria dos professores. O docente nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas para lidar com o deficiente visual, ou seja, não recebe em seus currículos de formação, preparo. Segundo Baumel (1990, p. 99),

A Formação dos Professores dos Portadores de Deficiência Visual deve ser repensada como permanente e transformadora, em um contexto objetivo de consideração dos referenciais formais dos Programas ou Intervenções da área, ou seja, no plano da capacitação e ações técnicas e, também, nos referenciais da clientela (sociais, comportamentais, psicológicas e acadêmicas).

Segundo a referida autora, a formação destes professores no Brasil tem se caracterizado formalmente por níveis: Cursos de Pós-Graduação: *stricto sensu* e *lato sensu*; mestrado, doutorado, especialização e em ofertas de cursos de aperfeiçoamento e atualização em educação especial, Braille etc. Em relação ao curso de licenciatura não se trabalha efetivamente a questão do deficiente visual, o que a seu ver é uma falha.

Complementando o exposto, Antonio, Caiado e Martins (2009), de acordo com entrevistas com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em sala regular de instituições de ensino regular, públicas ou privadas, corroboram:

Sobre as sugestões para construção de uma escola inclusiva. As professoras falam sobre diferentes necessidades que devem ser atendidas, tais como formação e condições de trabalho. Na formação inicial afirmam a necessidade de oferecimento de conteúdos referentes à educação especial nas disciplinas do Curso de Pedagogia; alguns professores afirmam a importância do tema ser conteúdo nos cursos de graduação de todas as áreas afins. Na formação continuada tanto solicitam formação antes de qualquer matrícula de aluno com deficiência (conhecimentos gerais, sensibilização) e formação sobre conteúdos específicos: como ensinar o aluno com deficiência que está matriculado em sua sala (ANTONIO; CAIADO; MARTINS, 2009, p. 630).

Embasando no exposto, percebe-se que a maioria dos professores, quando recebe o aluno deficiente visual em sua turma, sente-se acuado, inseguro, com medo de errar, pois não possui formação efetiva e, muitas vezes, não teve ainda experiência com alunos cegos em sua prática.

De acordo com Albuquerque, “os professores de modo geral tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, entretanto, faltam-lhes as condições básicas necessárias para atender à diversidade” (s/d p. 2).

Segundo Ferreira (2005), a inclusão, necessariamente, pressupõe a formação contínua de professores, sabendo respeitar e conviver com as diferenças, buscando estratégias que viabilizem o trabalho, às novas situações que poderão surgir no interior da sala de aula.

As estratégias usadas devem dar oportunidade às crianças de serem ouvidas e que suas necessidades e carências não sejam ignoradas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar. Essa formação auxiliará no sentido de ajudar a desmistificar conceitos e preconceitos que se tem em relação ao deficiente visual. Ressalta-se que somente possuir conhecimento não é satisfatório, é preciso estar disposto a enfrentar desafios e crescer com o que faz, e para isto a sensibilidade e a criatividade são indispensáveis na prática educacional do professor.

Sobre o exposto, Barbosa afirma que:

Buscar os recursos mais adequados para trabalhar com alunos portadores de deficiência visual é tarefa que exige do professor enxergar além da deficiência, lembrando que há

peculiaridades no desenvolvimento de todas as crianças, tendo elas deficiência ou não. A criatividade foi e continua sendo um elemento indispensável para o homem superar problemas e desafios gerados pelo seu ambiente físico e social. É encarada como uma construção do indivíduo em suas interações com as propriedades do objeto (2003, p. 19).

De acordo com as colocações da autora, a inclusão efetiva de alunos deficientes visuais pede desprendimento e revisão de teorias. O professor deve estar aberto à busca de novos saberes e assim construir, a partir de suas experiências e trocas de experiências com colegas, competências diversas. Nenhuma formação é completa, ou permanente, pois sempre surgem conflitos e alunos que exigem mudanças na docência.

Em concordância com o exposto González (2002, p. 244) comenta que

proporcionar aos educadores momentos de encontro nos parece de suma importância, haja vista que a interação com os colegas de profissão pode auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento para as situações que enfrentam no cotidiano escolar.

Moita corrobora:

Formar-se pressupõe troca, experiência, interação social, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA 1992 apud DUEK, 2006, p. 79).

Pode-se afirmar, portanto, que a formação de professores não está somente nos cursos de formação, mas, sim, no próprio percurso da vida do docente. A formação continuada é necessária, pois amplia o contato com teorias e informações; porém deve haver nas escolas encontros, discussões, trocas de experiências acerca do ensino-aprendizagem do aluno deficiente visual. O professor deve ter atitude, pois quando se quer fazer algo se busca meios para conseguir, porém quando não deseja sempre cria desculpas para permanecer no comodismo.

Segundo Taveira (2008) há duas categorias referentes à inclusão: 1) a inclusão paralisante, que incomoda e paralisa na necessidade do laudo como veredicto. Este grupo maior de professores se definiu como necessitado de apoio pelo despreparo, pelo não-saber, pela necessidade de respaldo médico, legal e de suporte didático em relação ao aluno para poder agir; 2) a inclusão mobilizadora, que incomoda e que faz agir: o saber-fazer pedagógico que difere do saber-fazer clínico. Este grupo menor se posiciona como de professores que enxergaram as pessoas com deficiência a partir do momento em que tiveram convivência com as mesmas, trazendo maior sensibilidade e um saber-agir, que é denominado de intuitivo e derivado da experiência.

Conforme Bueno (1999 *apud* BRUNO, 2007), há desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem o saber e o saber fazer; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Cada vez mais a sociedade está aderindo aos princípios inclusivos, embora sob pressão de leis e políticas públicas, as pessoas com necessidades educacionais especiais vêm adentrando e permanecendo nas escolas de ensino regular. Para que a alfabetização seja significativa, não deve se restringir a cursos de capacitação e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais, pois um aluno pode estar integrado em sala de apoio ou estar na sala regular isolado num processo reclusão.

Deve-se concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, e para isso é indispensável à capacitação dos professores, principalmente o alfabetizador. A reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas, ou seja, apropriar-se dos saberes e torná-los operacionais.

## 5. Considerações finais

Em face do exposto, o presente trabalho não teve a intenção de propor receitas ou soluções para a questão da alfabetização em Braille, mas refletir sobre as especificidades. Retrata-se que o período de alfabetização é aquele em que afloram os mais graves problemas verificados no correr do desenvolvimento mental da criança.

O processo de aprendizagem de uma criança portadora de deficiência visual requer procedimento e recursos especializados. Para que seu crescimento global se efetive verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências e material concreto adequado, pois inúmeras habilidades devem ser trabalhadas. Contudo, isso apresenta necessidades específicas e precisa de um atendimento especializado dirigido a suas especialidades. Seu crescimento efetivo dependerá das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual é vista pela sociedade e da maneira como se aceita.

A partir do trabalho empreendido, foi possível constatar a necessidade de uma formação consistente do docente que de um modo geral não está preparado para lidar com os deficientes visuais, pois falta-lhes preparo e condições básicas para atender a diversidade:

Como salienta Silva,

Estamos, assim, perante a proposta de uma sociedade que vai além da formação inicial, para além da formação profissional e mesmo para além da formação contínua, esta perspectiva como uma atualização de conhecimentos. É uma educação que se processa durante toda a vida (SILVA 1990, apud CERQUEIRA 2006).

Percebe-se então que o docente só será capaz de realmente ajudar e partilhar conhecimentos com os deficientes visuais se tiver conhecimento e identificar as necessidades educacionais especiais. Assim sendo, é de suma importância que o professor saiba lidar com o aluno com cegueira, conhecendo seus limites e potenciais.

Segundo Ferreira (2005), a inclusão pressupõe a formação contínua de professores, respeitando e convivendo com as diferenças, buscando estratégias que viabilizem o trabalho às novas situações que surgem na sala de aula para a construção de uma esco-

la inclusiva, pois educar uma criança cega não é uma tarefa fácil, o professor alfabetizador deve ter formação continuada e saber que a criança cega, desenvolve, constrói e aprende.

## Referências

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. *Formação continuada de professores, novos olhares e novos fazeres: tempos e espaços de construção e significados*. São Luís: UCB/ SME, s/d.

ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, n. 6, março, 1997. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/>>. Acesso em: 04-082009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização da Pessoa Cega, in: *Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille*. Salvador: MEC, 2001.

ANTONIO, N. D. R; CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educação*. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009

BARBOSA, P. M. *O estudo da geometria*. Rio de Janeiro: IBC, 2003.

BARROS, Idalina Amélia; GRACY, Mary; LIMA, Silva. Programa de formação continuada PCNs em ação: foco no desenvolvimento profissional do professor? SEMEC/ PMT. Disponível em: [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/programa\\_formacao\\_cont.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/programa_formacao_cont.pdf). Acesso em 20 jul. 2009.

BAUMEL, R.C. Formação do professor de deficientes visuais atuais perspectivas e restrições. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira*. Salvador, nov. 1990. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewPDFInterstitial/9129/10681>>. Acesso em 20. Set. 2009.

BRUNO, Marilda Morais Garcia. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores in: *Benjamim Constant*. dez 2007.

CAMPOS, Izilda Maria; SÁ, Elizabet Dias de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. 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.

CAMARGO, Maria Aparecida Bosschaerts. Professor e os espaços formativos da escola, in: *Revista Multidisciplinar da Uniesp*. n. 4, dez 2007. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista4/publi-art2.php?codigo=11>. Acesso em 21 ago. 2009.

CERQUEIRA, Maria Gorette Carneiro. Proposta de formação continuada para professores, visando à inclusão do aluno deficiente visual-cego nas escolas regulares. Disserta-

ção mestrado. Santa Maria, 2006 Biblioteca: <http://www.uefs.br/biblioteca/>. Acesso em 20 out.2009.

DUEK, Viviane Preichardt . Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Santa Maria, RS, 2006. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/ppge/diss\\_viviane\\_06.pdf](http://w3.ufsm.br/ppge/diss_viviane_06.pdf)

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados. 2004. (Coleção Formação de Professor).

FERREIRA, Windys B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 40- 46, out 2005.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana. M.T.L. et al. Porto Alegre: Artes Médicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999. v. 2.

GABAGLIA, Leonardo Raja. Alfabetização de alunos usuários do sistema Braille. Disponível em:<<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/alfabetizacao-de-alunos-usuarios-do-sistema-braille>>. Acesso em 08 ago. 2009. Entrevista a Elizabet Dias de Sá.

HADJI, Charles. A Formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. *Pátio*, ano V, n. 17, 2001, p. 13-17.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15 ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, Priscila Augusta. O aluno com deficiência visual na escola. Centro Referência Virtual do Professor. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=31869&tipo=ob&cp=000000&cb=.](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=31869&tipo=ob&cp=000000&cb=.)> Acesso em: 20 out. 2009.

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.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda; CORREA, Jane. Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 75, Campinas, maio/ago., 2008.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio*. ano V, n. 17, p. 09-12, maio/jul. 2001.

TAVEIRA, Cristiane Correia. Representações Sociais de Professores Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares. *Instituto Benjamin Constant/ MEC*. Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação-Rio de Janeiro, abril. 2008.