

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E
NA ADOLESCÊNCIA

KEURI COSTA CARVALHAIS DA ROCHA

A RELAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E
(IM)POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

GUARULHOS

2015

KEURI COSTA CARVALHAIS DA ROCHA

**A RELAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E
(IM)POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências: Educação e Saúde.

Orientação: Dr^a. Maria de Fátima Carvalho

GUARULHOS

2015

ROCHA, Keuri Costa Carvalhais

A relação com a linguagem escrita na inclusão escolar de uma criança com deficiência visual: mediação pedagógica e (im)possibilidades de ensino-aprendizagem/ Keuri Costa Carvalhais da Rocha – Guarulhos, 2015.

183 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) –Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2015.

Orientação: Maria de Fátima Carvalho.

The relation between written language on the school inclusion of a child with visual disability: pedagogical mediation and (im)possibilities of teaching-learning process.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência visual. 4. Linguagem escrita. 5. Mediação. I. A relação com a linguagem escrita na inclusão escolar de uma criança com deficiência visual: mediação pedagógica e (im)possibilidades de ensino-aprendizagem.

KEURI COSTA CARVALHAIS DA ROCHA
A RELAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E
(IM)POSSIBILIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação e Saúde na Infância e
na Adolescência da Universidade Federal de
São Paulo como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Ciências:
Educação e Saúde.

Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof.^a Dra. Cecília Batista Guarnieri
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof.^a Dra. Érica Ap. Garrutti de Lourenço
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof.^a Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Prof.^a Dra. Adriana Lia Friszman de Laplane (suplente)
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Dedico aos professores comprometidos com a inclusão escolar

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar, por sua mão estendida ao meu favor, e pelas doses de ânimo derramadas sobre mim no percurso do Mestrado.

A meus pais, especialmente minha mãe Amábilia, pelo exemplo de dedicação e perseverança, pela ajuda e o ensino de valores que me fizeram chegar até aqui. Também não poderia deixar de agradecer pelos deliciosos cafezinhos que despertaram meus finais de tarde diante do computador.

À Keila e Nicolly, minhas irmãs, pelas boas conversas compartilhadas e pelo entusiasmo por este trabalho.

A Israel, meu marido, por compartilhar do percurso desta realização com palavras amigas, conselheiras, animadoras. Por sua ajuda, amor, humor e muitas boas risadas.

Aos familiares e amigos presentes em minha vida apoiando, ajudando, contagiando com alegria e paz, e compreendendo minha ausência nos últimos dois anos. Entre eles, meus avós, Tia Cida, minha sogra Sônia, Jaque, Judá, meus queridos sobrinhos Julia e Natan, e tantos outros.

Aos colegas encontrados no percurso do Mestrado – Dani, Maísa, Camila, Bruna, Carol, Lilian, Natália e outros – cada qual com seu entusiasmo, ideias, anseios, expectativas e experiências.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica no Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, com ricas contribuições para a minha formação.

Às professoras que aceitaram participar da banca do exame de qualificação: Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri e Dra. Edileine Vieira Machado da Silva; e defesa: Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri, Dra. Érica Garrutti de Lourenço, Dra. Cecília Batista Guarnieri e Dra. Adriana Lia Friszman de Laplane.

À escola e à instituição responsável pelo atendimento educacional especializado, por terem aberto as portas tornando este trabalho possível.

À mãe de Maurício, pela confiança depositada em mim.

À professora orientadora Dra. Maria de Fátima Carvalho, por ter acreditado em minha proposta e em meu trabalho, pela orientação segura e cuidadosa, amizade e paciência.

A palavra vence a cegueira
(VIGOTSKI, 1997, p. 108).

RESUMO

Este trabalho aborda a relação da criança com deficiência visual (DV) com a linguagem escrita no âmbito de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental e de atendimento educacional especializado (AEE). Objetiva discutir condições, meios e modos de sua realização, nesses contextos educacionais, em situações que objetivam (in)diretamente a introdução de crianças as práticas de leitura e escrita, seu ensino e aprendizagem. A investigação é fundamentada na Psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1897-1943), vertente que compreende a escrita como linguagem e como prática social, enfatizando seu papel na constituição de funções culturais e no desenvolvimento escolar da criança. Destaca o papel mediador do outro e da linguagem, bem como a importância conferida ao uso de instrumentos culturais no desenvolvimento de formas de ação psicológica na existência de alguma forma de deficiência. A pesquisa, um estudo de caso conduzido via observação participante, foi desenvolvida com uma criança de seis anos, um menino com deficiência visual (DV) diagnosticada, matriculada em turma de primeiro ano do ensino fundamental em escola pública do município de Guarulhos/SP e beneficiada pelo atendimento educacional especializado (AEE). Na construção do estudo de caso, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa: a professora do AEE, a professora e estagiária da sala de aula da escola comum, as gestoras da escola, a criança com DV e sua mãe. A análise dos dados, realizada sob o enfoque da Psicologia histórico-cultural, destaca a mediação das professoras – modos e meios de condução do trabalho pedagógico que envolve a aproximação com a escrita e o seu aprendizado – apontando-a como condição preponderante na construção de (im)possibilidades de relação da criança com DV com a linguagem escrita, de seu aprendizado e desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Inclusão escolar. Deficiência visual. Linguagem escrita. Mediação.

ABSTRACT

This work deals with the relation between children with visual disability [hereafter named under the acronym DV – *translator's note*], and written language in a school inclusion policy during the first year of elementary school, together with specialized educational attendance [hereafter named under the acronym AEE – *translator's note*]. It aims to discuss the conditions and ways it is accomplished within such educational contexts, and within situations which objective is to introduce children(in)directly to both reading and writing practices, its teaching and learning as well. The investigation is based on Vygotsky's cultural-storic Psychology (1897-1943), a current of thought that assumes both writing and language as social practices, emphasizing their role on the constitution of cultural functions, and in the school development of children. It also aims to outline the moderator role of the other and that of the language, and the importance they give to the use of cultural instruments towards the development of forms of psychological measures within the existence of any kind of disability. Carried out a case study throughout participant observation, this research was developed with a six-year-old boy with diagnosticated visual disability [hereafter named under the acronym DV – *translator's note*], enrolled in the 1st year of elementary public school, in the city of Guarulhos/SP, and beneficiated by the specialized educational attendance (AEE). During the elaboration of the case study, it was also made semi-structured interviews with the research participants: an AEE's teacher, a teacher from the elementary school's classroom, her trainee, the school committee, the visual disabled child, and his mother. The data analysis, carried out under the focus of cultural-storic Psychology outlines the mediation of the teachers – ways and devices to achieve the pedagogical work that involves the approach towards writing and its learning – indicating it as preponderant to the construction of the (im)possibilities related to DV children and written language, its learning and development.

Keywords: Cultural-storic Psychology. School inclusion policy. Visual disability. Written language. Mediation.

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DV	Deficiência Visual
DOEP	Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LARAMARA	Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SP	São Paulo
TA	Tecnologia Assistiva
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Quadros

Quadro 1 - Caracterização profissional dos participantes que atuam no campo da Educação.....	70
Quadro 2 - Nomes fictícios dos participantes da pesquisa.....	76

Apêndices

Apêndice A – Declaração de autorização para a realização da pesquisa (escola).....	149
Apêndice B – Declaração de autorização para a realização da pesquisa (AEE).....	151
Apêndice C – Justificativa de ausência do termo de assentimento.....	153
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (profissionais)	154
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido (responsável legal).....	158
Apêndice F – Roteiro de observação	162
Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	165

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1. Contribuições da Psicologia histórico-cultural.....	21
1.1 Desenvolvimento humano, mediação e educação escolar.....	21
1.2 O desenvolvimento humano na existência de deficiência: a criança com deficiência visual	28
2. A linguagem escrita na psicologia histórico-cultural e em documentos oficiais sobre a educação da criança com deficiência visual.....	34
2.1 Proposições oficiais sobre a alfabetização do aluno com deficiência visual...	39
3. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: o direito à educação escolar	46
3.1 Atendimento Educacional Especializado.....	48
4. Percurso metodológico: a construção de um estudo de caso.....	57
4.1 A busca pelos participantes da pesquisa	58
4.2 Procedimentos de coleta de dados.....	59
4.3 Caracterização dos campos de pesquisa: os espaços pedagógicos	67
4.4 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	70
4.4.1 Maurício: um pouco de sua história e considerações iniciais	71
4.5 Construção dos dados: uma análise.....	75
5. A relação de Maurício com a linguagem escrita na escola e no AEE – (im)possibilidades de aprendizagem.....	79
5.1 Práticas que envolvem indiretamente a relação com a linguagem escrita: a contação de histórias.....	81
5.1.1 A contação de histórias na escola comum.....	83
5.1.2 A contação de histórias no atendimento educacional especializado.....	96
5.2 Atividades dirigidas ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita.....	109
5.2.1 A emergência da atividade de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na sala de aula comum.....	110
5.2.2 A emergência da atividade de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no AEE.....	123
6. Considerações finais.....	133
Referências Bibliográficas.....	141

Introdução

A opção por desenvolver um estudo sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, de cunho pessoal, surgiu ainda no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), quando da realização de um estágio remunerado em uma escola pública do município de São Paulo (SP), pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Desenvolvido numa mesma escola, durante os dois anos desse estágio, foi possível acompanhar e participar do trabalho pedagógico com crianças com deficiência visual na sala de aula comum. Na experiência de acompanhamento diário dessas crianças, convivemos com muitas questões sobre: acessibilidade física ao ambiente escolar (arquitetônica), acessibilidade aos conteúdos escolares, o papel do professor etc. Essas questões orientaram o trabalho de conclusão de curso (TCC) de Pedagogia, um estudo de caso sobre inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil.

Durante a realização do TCC, dentre diversas questões que emergiam no cotidiano, chamou nossa atenção a quantidade de material escrito que as crianças da turma tinham acesso diariamente: livros de literatura infantil usados em atividades por diversas vezes, placas, cartazes, atividades escritas e desenhos confeccionados pelas próprias crianças, expostos nas paredes da sala. Essa observação, focada nos materiais escritos disponibilizados ao grupo, suscitou questionamentos sobre as condições de aprendizado da escrita pela criança cega. Perguntávamo-nos como ela poderia acessar essas informações sobre a escrita, se não podia vê-las. Em conversa com uma das professoras da sala sobre o tema, e indagando sobre como criar condições de acesso à escrita para essa criança, se não seria o caso de introduzir outros recursos que concorressem para esse acesso. A professora resumiu sua posição com um comentário: “Na educação infantil, a criança cega não precisa do código Braille”.

Tudo o que foi estudado no curso de Pedagogia sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, sobre o desenvolvimento humano e a inclusão escolar de crianças com deficiência conduzia a discordar daquele comentário/afirmação. Discordando intuitivamente, fui conduzida a pensar no acesso ao código Braille por crianças e alunos com DV, na infância: seria (im)possível? Seria (des)necessário? Por quê? Como poderia acontecer?

Essas indagações conduziram a elaboração de um pré-projeto de mestrado e ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ao longo do primeiro semestre do curso de mestrado, a ideia do pré-projeto foi reelaborada e ampliada contando para isso com leituras e

busca por pesquisas que se aproximassem do tema. Outras vozes foram somadas aos interesses e questionamentos iniciais, a revisão bibliográfica sobre o tema foi de grande valia e a escolha pessoal ganhou sentido social e político pedagógico: não se tratava apenas do acesso ao Braille, mas de investigar aspectos das condições, meios e modos de participação da criança com deficiência visual, em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental em escola pública e também no Atendimento Educacional Especializado, nas práticas de ensino-aprendizagem da linguagem escrita destacando-se nesse contexto de investigação, consideradas as especificidades dessa criança, o contexto interativo, as relações com pares e professoras, assim como a existência e disponibilização (ou não) de recursos, estratégias e serviços de Tecnologia Assistiva (TA) aos quais o Braille se soma.

Ou seja, tratava-se de investigar, de explicitar e discutir os modos como a escola e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalham com a criança com DV tendo em vista sua integração às práticas que envolvem a linguagem escrita, aspecto central para o desenvolvimento dessa criança como aluno e como cidadã.

A revisão bibliográfica realizada nos permitiu constatar que poucas pesquisas se aproximam da investigação proposta. Em levantamento feito no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) e no banco de artigos da biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCIELO), relacionada ao período de 1996-2014, constam algumas pesquisas encontradas através de busca por descritores, como cegueira, linguagem escrita, deficiência visual, alfabetização, tecnologia assistiva e inclusão escolar, que discutem questões relacionadas e/ou que se aproximam da proposta desta pesquisa¹.

A busca conduzida através do uso desses descritores permite constatar que é restrito o número de pesquisas sobre como a criança com deficiência visual integra-se às práticas que, na escola, proporcionam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, consideradas as suas especificidades e a decorrente necessidade de uso de recursos, serviços e estratégias de Tecnologia Assistiva (TA).

Por outro lado, merece registro o avanço no número de matrículas de crianças com deficiência em escolas comuns. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo técnico (BRASIL, 2014), o número de alunos matriculados na Educação Especial em classes comuns a nível Brasil incluindo educação infantil, fundamental, médio, educação de

¹Referimo-nos aos trabalhos de: BATISTA, 2012; EMER, 2011; HUMMEL, 2012; LAPLANE, BATISTA, 2008; SANTANA, 2011; SILVA, 2011; BEZERRA, 2011; ABREU, 2011; ALMEIDA, 2011; FERREIRA, 2011; OLIVA, 2011; PIMENTEL, 2011; ERRONI, 2011; NETO, 2012; GRECIO, 2001 e SILVA, 2012.

jovens e adultos (EJA) e educação profissional é de 648.921, sendo 505.505 no ensino fundamental. Sendo que 94,0% estão matriculados na rede de ensino público.

Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: Tabela do Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico (BRASIL, 2014).

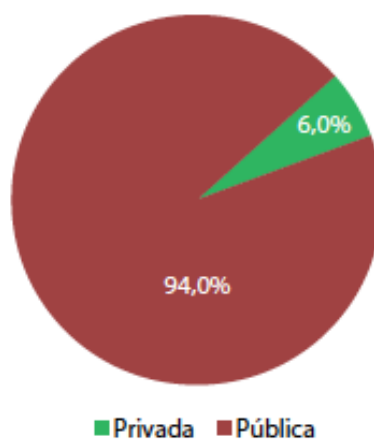


Gráfico 18 – Educação Especial – Matrícula em Classes Comuns (Alunos Incluídos) – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Fonte: Gráfico do Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico (BRASIL, 2014).

Os resultados finais do Censo Escolar 2014 indicam que, no município de Guarulhos – SP, o número de alunos matriculados na educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) da rede municipal nos anos iniciais é de 949².

Número de Alunos Matriculados																			
Município	Dependência	Matrícula Inicial																	
		Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial(Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental²	Médio²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund¹,²	EJA Médio¹
GUARULHOS	Estadual	0	0	30751	65539	58345	0	1882	6504	144	46	0	0	456	1085	515	0	12	40
	Federal	0	0	0	0	0	321	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	Municipal	13317	29169	52471	0	0	0	7988	0	0	0	28	178	949	0	0	0	97	0
	Privada	13331	6076	19358	14831	8574	7253	0	0	0	0	12	21	971	64	18	10	0	0
	Total	26648	35245	102580	80370	66919	7574	9870	6504	144	46	40	199	2376	1149	533	11	109	40

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Fonte: Tabela disponível no endereço <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>, acessado em 19-02-2015.

Os dados mencionados apontam a necessidade de estudos e pesquisas relacionados à inclusão dessas crianças em escolas de ensino comum.

O crescimento do número de matrículas é provocado e legitimado pela nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual, com vistas a garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, preconiza a continuidade da escolarização da pessoa com deficiência até os níveis diversos e elevados do ensino; o atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica aos mobiliários, equipamentos, à comunicação e informação (BRASIL, 2008).

Para tanto, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e meios de organização específicos para atender as suas necessidades (LDB N. 9394 BRASIL, 1996).

Tendo em vista tais recomendações, objetivos e dados estatísticos, e considerando as especificidades e necessidades que essa criança pode apresentar, faz-se necessário investigar

² Informação visualizada no endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>, acessado em 19-02-2015.

como a escola torna a linguagem escrita acessível à criança com DV em processo de inclusão escolar, para apreender e problematizar aspectos das condições, meios e modos de implementação desse acesso.

A partir da argumentação exposta, justifica-se o objetivo de investigar aspectos de condições, meios e modos de participação da criança com DV em práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que essa etapa do processo de escolarização tem como eixo norteador a alfabetização (GOULART, 2007). Destaque-se o que a criança com DV dispõe, o que lhe é oferecido em termos de recursos, estratégias e serviços de TA, de modo a criar uma ambiência escolar que concorra para a sua participação em atividades que objetivam o aprendizado de leitura e escrita: que recursos (materiais, tecnologias etc.) estão acessíveis às crianças? Como são usados, em que circunstâncias são usados, que objetivos norteiam seu uso frente às especificidades e necessidades da criança com DV? Como esses recursos de TA medeiam a relação da criança com a escrita? Como a criança faz uso deles?

Os argumentos apresentados, tais como o aumento do número de matrículas definidas como de inclusão e o pequeno número de trabalhos de pesquisas que se aproximam do tema justificam a relevância deste estudo, assim como os argumentos que desenvolveremos a seguir sobre a importância conferida aos processos que envolvem a relação das crianças pequenas com a linguagem escrita. Esta é apontada como requisito para a alfabetização e escolarização de qualidade, sem que possamos desconsiderar também a necessidade e o direito das crianças com DV ao acesso e uso de todas as linguagens e à TA.

Embora não seja nosso objetivo empreender uma discussão sobre condições e modos de realização da inclusão escolar de crianças com DV, a pesquisa sobre a participação delas em escolas comuns e no Atendimento Educacional Especializado, em práticas de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, contribui para a discussão sobre os modos de realização de processos de inclusão escolar, seu alcance e limites de possibilidade de permanência e participação dessas crianças nos processos de escolarização.

As ideias e questões iniciais, bem como a reflexão elaborada durante a revisão bibliográfica nos conduziram ao objetivo de **discutir condições, meios e modos de relação da criança com deficiência visual (DV) com a linguagem escrita no âmbito de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental e de atendimento educacional especializado (AEE) em situações que objetivam (in)diretamente a introdução de crianças as práticas de leitura e escrita, seu ensino e aprendizagem.**

A compreensão da linguagem escrita como prática social e do caráter discursivo de seu aprendizado exige considerarmos a relação criança-escrita no âmbito das interações que dão forma ao trabalho em sala de aula e no AEE, onde/quando professoras e crianças medeiam a relação da criança com DV com a escrita, estabelecendo modos e meios disponíveis.

Com esse objetivo como eixo, buscamos responder aos objetivos específicos de:

1. Identificar, descrever e discutir aspectos de condições, meios e modos de ensino da linguagem escrita na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado;
2. Identificar, descrever e discutir aspectos das condições, meios e modos de participação da criança com DV em situações que concorram **indiretamente** para o ensino da linguagem escrita na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado;
3. Identificar, descrever e discutir aspectos das condições, meios e modos de participação da criança com DV em situações que concorram **diretamente** para o ensino da linguagem escrita na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado;

O trabalho de coleta de dados foi desenvolvido no segundo semestre do ano letivo de 2014, em uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental I, numa escola pública do município de Guarulhos-SP, com uma criança com deficiência visual (DV), um menino de seis anos, e na instituição em que ele usufruía do atendimento educacional especializado (AEE).

A escola, campo de realização da pesquisa, foi designada pelo Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) da secretaria de educação do município de Guarulhos – (SP).

A pesquisa, conduzida sob abordagem qualitativa (FREITAS, 2002), tem como fundamento a Psicologia histórico-cultural e constitui-se num estudo de caso (STAKE, 2007; AMADO; FREIRE, 2013) elaborado via observação participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986; TURA, 2003) e entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA 2013) com os participantes da pesquisa: criança com DV; mãe da criança com DV; diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica; professora da sala comum; estagiária da sala de aula comum; e professora do atendimento educacional especializado (AEE).

Os dados coletados foram registrados, tanto na sala de aula comum como no atendimento educacional especializado (AEE), em diário de campo, gravações em áudio (das entrevistas), gravações em vídeo, e fotografias. Os dados que serão apresentados e discutidos na análise deste trabalho foram escritos com base nos registros do diário de campo, a partir do material vídeo gravado.

Na construção do texto fomos conduzidos pela ideia de desenvolvimento cultural da criança, nos reportando a Vygotsky (1991, 1997, 2009) e pesquisadores brasileiros vinculados a vertente histórico cultural em psicologia, destacando-se as ideias de Smolka (2012) sobre o caráter social, discursivo do aprendizado da linguagem escrita. Consultamos documentos oficiais orientadores da inclusão escolar dessas crianças e de políticas educacionais que versam sobre os direitos da pessoa com deficiência visual (DV); sobre a acessibilidade e uso de tecnologia assistiva, bem como sobre o direito ao acesso à linguagem escrita e sua importância para o desenvolvimento das pessoas e da educação brasileira; pesquisas do campo da educação e educação especial que abordam a inclusão escolar de crianças com DV, relacionadas ao tema e desenvolvidas recentemente no Brasil (1996-2014). Com essas bases, cotejamos e construímos os dados discutidos.

No 1º capítulo – Contribuições da Psicologia histórico-cultural – introduzimos os pressupostos da Psicologia histórico-cultural que orientam nosso trabalho, dividindo-os em dois tópicos: (a) Desenvolvimento humano, mediação e educação escolar, e (b) O desenvolvimento humano na existência de deficiência: a criança com deficiência visual.

No 2º capítulo, apresentamos as formulações de Smolka (2012) sobre a linguagem escrita e a alfabetização como processo discursivo, argumentos que orientarão a nossa posição sobre o tema na elaboração da análise, e ressaltamos a importância conferida à linguagem escrita em políticas educacionais e documentos orientadores da inclusão escolar de crianças com DV.

Com o intuito de contextualizar a abordagem da relação da criança com DV à linguagem escrita no âmbito do AEE, no 3º capítulo apresentamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como demais documentos oficiais que orientam e destacam o direito à educação escolar e ao Atendimento Educacional Especializado, além do papel deste último nos processos de inclusão e escolarização da criança com DV.

Já no 4º capítulo apresentamos fundamentos e estratégias metodológicas, descrevendo o trabalho desenvolvido para construção do estudo de caso apresentado.

Apresentamos nossa análise de situações escolhidas, no 5º capítulo, recortadas do todo observado. Na análise, buscamos discutir, conforme nosso objetivo, aspectos de condições, meios e modos de relação da criança com DV com a linguagem escrita, evidenciando como, nos dois contextos educacionais, (im)possibilidades de participação se explicitam. Destacamos modos de intervenção das professoras e meios (materiais) usados, disponibilizados à criança e discutimos o que se explicita em termos de concepções e estratégias de ensino da linguagem escrita.

Por fim, tecemos considerações finais, sobre constatações e questões (re)formuladas em todo o processo de pesquisa, onde se destaca a importância de maior atenção à relação da criança com DV com a linguagem escrita em contextos de atendimento educacional especializado ou de inclusão escolar, em sala regular.

1. Contribuições da Psicologia histórico-cultural

1.1 Desenvolvimento humano, mediação e educação escolar

Neste trabalho, a posição teórica assumida tem como aporte a vertente histórico-cultural em Psicologia, destacando as ideias de Vygotsky (1897 – 1934) sobre a natureza social do desenvolvimento humano e sobre o papel desempenhado pela linguagem e pela educação nesse processo.

Essa vertente da psicologia constitui uma abordagem social da gênese e do desenvolvimento das características do homem, isto é, destaca as relações sociais como um elemento primordial na constituição do humano. Refletindo sobre o papel dos sistemas sociais simbólicos na emergência do comportamento social da espécie e de cada humano, Vygotsky (1991, p. 24), enfatiza o papel do outro:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidos a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Nessa direção, Smolka e Nogueira (2002, p. 82) explicam, segundo os pressupostos de Vygotsky, que é na relação com o outro, nas práticas sociais, que ocorre a criação, o uso e o desenvolvimento de signos (de processos de significação). Conforme as autoras, os signos emergem como meio e modo de comunicação em meio a olhares, movimentos, sons partilhados que passam a ser acordados como gestos significativos pelos sujeitos nas relações, e se solidificam na história dessas relações (SMOLKA, NOGUEIRA; 2002, p. 82).

Em outras palavras, ao longo do tempo, para tornar mais eficaz sua relação com o seu meio natural/social o homem foi criando novas formas de comportamento, ou seja, formas culturalmente elaboradas de ação, ultrapassando os limites das funções psicológicas impostos pela natureza (VYGOTSKY, 1991, p. 29), elaborando-as com e através da constituição de signos que agem sobre o mundo e sobre o próprio indivíduo. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1991, p. 30).

Esse processo de criação de novas formas de comportamento – de processos psicológicos de base cultural – torna-se o elo intermediário entre a atividade que se pretende

fazer e a estratégia utilizada para a concretização da atividade. Isto é, torna-se mediador da situação dando formas culturais para a ação e (in)diretamente para o desenvolvimento e, nesse processo, o mundo ganha sentidos e significados culturais, constituindo-se percepções humanas categorizadas (VYGOTSKY, 1991). Deste modo, de acordo com Cole e Scribner apud Vygotsky (1991, p. 11),

Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a língua, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Em suma, as operações com signos emergem nas relações entre os homens, de um processo prolongado e complexo do qual resulta o que o autor nomeia como funções mentais superiores internalizadas: os signos externos, criados pelo humano, transformam-se em signos internos (VYGOTSKY, 1991), como por exemplo, a linguagem oral e escrita.

De acordo com Vygotsky (1991), o signo, enquanto o instrumento - técnico e simbólico - “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo (...) é orientado internamente”. Ao mesmo tempo, este serve como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, sendo orientado externamente (VYGOTSKY, 1991, p. 40). Para Smolka e Nogueira (2002, p. 82), a ação com signos constitui a atividade mental, possibilitando ao homem transformar o mundo e ao mesmo tempo se construir simbólica, histórica e subjetivamente.

Nessa direção, Vygotsky (1991, p. 21), fez experimentos com crianças nos quais investigou como a fala na sua relação com outras funções, possibilita mudanças qualitativas em todo funcionamento psicológico da criança. Ele conclui que o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, o que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, duas linhas independentes de desenvolvimento, convergem e se interconectam dando origem a novas possibilidades de ação.

A linguagem, exemplo de instrumento simbólico³ construído culturalmente, é direcionadora das ações da criança e, como tal, de seu desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1991, p. 20), antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas

³ Também pode ser referido como *instrumento psicológico* (SMOLKA et al., 2007).

caracteristicamente humanas de comportamento produz, posteriormente, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos – o uso intencional, regulado pelos propósitos humanos.

Em seus estudos sobre a emergência e desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1991, p. 20-21) explica, segundo os seus experimentos, que as crianças, em uma determinada situação, não somente agem na tentativa de atingir seu objetivo como também falam. A fala surge espontaneamente e continua quase sem interrupção por todo o experimento. Ela aumenta em intensidade e torna-se mais persistente toda vez que a situação se torna mais complicada dificultando atingir o objetivo. Ele conclui, que fala não apenas acompanha a atividade prática como também tem um papel específico, condutor, em sua realização.

Dessa forma, Vygotsky (1991) explica que a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo, que sua fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica dirigida para a solução do problema em questão e, ainda, que quanto mais complexa é a ação exigida pela situação, mais importância a fala adquire na operação como um todo. Ele constatou que, com a ajuda da fala, a criança cria maiores possibilidades de ação – envolve-se em vários atos preliminares e torna-se capaz de planejar ações futuras, tudo isso usando o que é chamado, pelo autor, de métodos instrumentais ou mediados (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Essa fala organizadora da ação, típica da criança, é nomeada por Vygotsky como *fala egocêntrica*, e está ligada à fala social (VYGOTSKY, 1991, p. 22). Conforme o autor, caso não seja permitido o uso da fala em alguma situação, a criança pequena não é capaz de resolver suas tarefas práticas. Fala e ação formam uma unidade de percepção que, em última instância, provoca/permite a internalização do campo visual, constituindo-se assim no objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Vale ressaltar que, ao complicarmos a tarefa da criança, de modo que a mesma não possa usar instrumentos (agir) para solucioná-la, haverá um aumento da produção dessa fala organizadora – fala egocêntrica. Diante dos desafios, aumenta o uso emocional da linguagem pelas crianças. Elas procuram, verbalmente, um novo plano de ação, e sua fala revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada. Quando impossibilitadas de se engajar numa fala social, as crianças imediatamente se envolvem na fala egocêntrica (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

De acordo com Vygotsky (1991, p. 22), é importante lembrar que a fala egocêntrica está ligada à fala social das crianças, através de muitas formas de transição. Um exemplo dessa ligação entre as duas funções da linguagem é o que ocorre quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si mesmas. Elas se dirigem a um adulto e, verbalmente, descrevem o método que sozinhas não foram capazes de solucionar.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (previamente usada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. As crianças deixam de interpelar os adultos e passam a apelar a si mesmas. A fala adquire, então, uma função intrapessoal, ultrapassando seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas – no processo de internalização da fala social – e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem impor a si mesmas uma atitude social: surge a possibilidade de autoregulação (VYGOTSKY, 1991).

Em outras palavras, Vygotsky (1991, p. 22-23) explica que, inicialmente, a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Depois, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse momento, a fala dirige, determina e domina o curso da ação. Surge daí a função planejadora da fala.

Em suma, a capacitação específica do homem para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na resolução de tarefas, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua efetivação e a controlar seu próprio comportamento, isso de maneira irregular porque todas essas ações da criança, na tentativa de solucionar um problema, não ocorrem de forma unidimensional. Destaca-se o papel do social, das interações com os outros que representam e compartilham esse social, pois signos e palavras como instrumentos de ação sobre o mundo e sobre si mesmo constituem, para as crianças, primeiramente, um meio de relação social com outras pessoas. Assim, dessa e nessa relação, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem se elaboram e engendram a estrutura de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, a forma voluntária de ação (VYGOTSKY, 1991).

O início das operações com signo que se evidenciam na emergência da atividade autorreguladora, na internalização da fala egocêntrica, evidenciam também a emergência do processo de internalização – conversão – das formas organizadas de ação social, da/na atividade interativa – intersíquica – em atividade interna – intrapsíquica.

Usamos o termo conversão para nomear o processo acima referido, compreendendo-o como explica Pino (2000). Conforme este autor, estudioso de Vygotsky, a internalização das formas de ação culturalmente elaboradas se dá nas relações sociais, e nesse processo, a significação dessas relações para o indivíduo são **convertidas** em significação pessoal (Pino, 2000, p. 68).

Numa interpretação simples das palavras de Vigotski, poderia se pensar que o que ocorre no plano pessoal é uma simples imitação do que ocorre no plano social da relação. Mas numa interpretação mais cuidadosa pode-se dizer que, ao interiorizar a significação do outro da relação (e não podemos esquecer que cada pessoa faz parte de uma malha de relações diferentes), o indivíduo está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro [...] (PINO, 2000, p. 67).

Partindo dessa ideia, “o que é social se converte em pessoal, e o que é pessoal se converte em social” (PINO, 2000, p. 69). É dessa perspectiva que o autor sugere o uso do termo *conversão* para nomear o processo, termo que incorporamos a este trabalho.

É importante pontuar que esse processo de conversão, de acordo com Vygotsky (1991, p.41), consiste numa série de transformações.

A. Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

B. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos.

C. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento.

De modo sucinto, a conversão de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos são incorporados desse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. As mudanças nas operações com signos, durante o desenvolvimento, são semelhantes às mudanças que ocorrem na linguagem (VYGOTSKY, 1991).

Retomando a argumento de Vygotsky sobre a constituição social dos modos de relação do sujeito consigo próprio, Smolka e Nogueira (2002, p. 83) destacam os processos de significação como uma *chave* para pensar a conversão das relações sociais em funções

mentais. Segundo as autoras, essa operação não implica mera cópia ou transposição das relações para o funcionamento intrapsíquico.

Situando a conversão de formas culturais de comportamento como, por exemplo, a linguagem nos processos de mediação que ocorrem nas relações entre os homens, as autoras explicam que: **“No âmbito, portanto, dessa perspectiva, a mediação é concebida como princípio teórico e não simplesmente como circunstância”** (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 82). Para as autoras, a compreensão da mediação como princípio teórico é “o que possibilita a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não evidenciam a participação de outro” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 82).

Smolka e Nogueira (2002, p. 83) apontam e problematizam o fato de, geralmente, a mediação ser tomada como uma circunstância, considerada apenas quando se torna “imediatamente visível” – ou seja, quando se pode observar e descrever a comunicação direta e imediata entre as pessoas, as interações face a face. Conforme as autoras, é preciso compreender que formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que agrupa uma história de conhecimento e produção humana como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação: **“Um aspecto da mediação é a incorporação desses instrumentos técnicos e simbólicos, como a linguagem/fala, na estrutura da atividade humana”** (SMOLKA, NOGUEIRA, 2002, p. 83).

Retomando os argumentos de Smolka e Nogueira (2002), os quais têm como base os de Vygotsky, anteriormente apresentados, podemos compreender que é a emergência da significação, enquanto produção de signos e sentidos, o que torna possível a emergência de um novo princípio (a mediação). Este é, ao mesmo tempo, regulador da conduta e gerador de novas formas de atividade, um princípio que estrutura e constitui o funcionamento mental, afeta e ocasiona um novo dimensionamento da atividade prática, “tornando possível o planejamento, a organização e a regulação das relações entre pessoas, das ações de si próprio”. (SMOLKA, NOGUEIRA, 2002, p. 94).

Em todo o exposto, buscamos ressaltar o caráter constitutivo das interações sociais, da relação com o outro para o desenvolvimento das funções psicológicas. De acordo com os argumentos apresentados, entendemos que desenvolvimento cultural exige a mediação do outro e do signo, não pode ser considerado fora das relações sociais e do discurso. É dessa perspectiva que a educação escolar entra em foco em nossa reflexão, compreendida como

instância que promove, propicia uma qualidade distinta de interações: menos espontâneas, mais organizadas com fins específicos de promover o ensino de conhecimentos científicos e de educar, no sentido de promover coletiva e individualmente, na relação com o conhecimento as dimensões ética, estética, moral constitutivas dos sujeitos sociais.

Fontana e Cruz (1997, p. 65) nos lembram que o interesse e os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano o conduziram à discussão do papel da escolarização, destacando a “especificidade das relações de conhecimento produzidas na escola, distinguindo-as das relações de conhecimento cotidianas”. Conforme as autoras,

Em nossa sociedade, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e escrita, com sistemas de contagem e de mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns dos variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (...) (FONTANA, CRUZ; 1997, p.65).

Entendemos a escola como uma instituição historicamente construída com o objetivo de sistematização, transmissão e produção do conhecimento, de ensino e educação (SMOLKA *et al.*, 2007). Lugar que, como apontam Fontana e Cruz (1997, p. 66), ao possibilitar o contato sistemático e intenso como sistemas organizados de conhecimento e instrumentos para sua elaboração, mediatiza processos de desenvolvimento.

Nessa direção, compreendemos, com Vygotsky (2009) que a escola e o professor – a educação escolarizada – desempenham um papel preponderante no desenvolvimento dos indivíduos. Discorrendo sobre a escola, Vygotsky (2009) destaca que o adulto (o pedagogo) tem papel central nos processos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, oportunizando o desenvolvimento dos conceitos científicos que não se desenvolvem espontaneamente, uma vez que as condições do processo educacional constituem uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança – instância central do processo educativo.

Na escola, as práticas de ensino-aprendizagem devem favorecer os meios e as condições necessárias ao desenvolvimento de tais conceitos, e não somente uma memorização e assimilação de palavras – ou seja, um verbalismo que faz com que a criança não desenvolva verdadeiramente o conceito científico (VYGOTSKY, 2009).

Em suas considerações sobre a educação escolar, Vygotsky (1991, p. 57) destaca dois níveis do processo de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de

desenvolvimento proximal. O primeiro são produtos finais do desenvolvimento, e define funções que amadureceram. O outro revela os modos de agir e de pensar ainda em elaboração, e que requerem ajuda do outro para serem realizados, ou seja, corresponde ao que a criança consegue atingir com a orientação e a colaboração de um adulto ou de outro par.

Para Vygotsky (1991), a compreensão da zona de desenvolvimento proximal permite compreender os processos de aprendizado em elaboração e, por meio de tal compreensão, esse conceito poderá auxiliar no diagnóstico de problemas educacionais.

As considerações dos autores citados sobre o caráter peculiar das relações que têm lugar na escola e sobre a existência de níveis potenciais de desenvolvimento mais uma vez destacam o caráter social do desenvolvimento humano. Da relação com o outro mais experiente (o representante do social) é que emergem os processos de significação, da relação com conceitos e com o mundo de conhecimentos a serem disponibilizados e sistematizados pela escola.

A abordagem social do desenvolvimento humano, enfatizada pela psicologia histórico cultural, tem nas ideias de Vygotsky contribuições que permitem investigar e compreender o desenvolvimento humano na existência de deficiência, assim como refletir sobre o papel da educação escolar, nesse processo.

1. 2 O desenvolvimento humano na existência de deficiência: a criança com deficiência visual

Em sua época, Vygotsky (1997) realizou estudos sobre o desenvolvimento e educação de crianças com deficiência. Um dos tomos de sua obra, *Fundamentos de defectologia* (Tomo V das Obras Completas – 1997) integra seus escritos sobre o tema de 1924 a 1931, nos quais ele defende que crianças com deficiência podem se desenvolver e fazem isso pela via da compensação social, processo que se caracteriza pela construção social de formas de ação que compensam o funcionamento defasado ou impedido. Dessa perspectiva, ele desconstrói a ideia de que a criança com deficiência está condenada à desvantagem definida por sua condição orgânica, argumentando que essa pode ser socialmente superada.

Não podemos perder de vista que, em suas primeiras formulações sobre a educação e desenvolvimento de crianças com deficiência, Vygotsky (1997) dialoga com autores que possuem uma concepção de compensação como uma necessidade da correção da deficiência e que abordam o problema de uma perspectiva sensorial, mas seus trabalhos sobre o tema,

apontam para a superação dessa perspectiva e afirmam a experiência social como principal fonte de desenvolvimento. Dainez (2014, p. 20-21) ressalta a necessidade de atenção às leituras rápidas de textos isolados do autor que abordam a ideia de compensação como correção do defeito, do déficit. Conforme a autora, essa perspectiva foi superada pelo próprio autor ao enfatizar a dimensão social do desenvolvimento. Uma leitura focada apenas em seus primeiros textos pode inviabilizar a emergência de novas formas de compreensão do desenvolvimento humano relacionado à deficiência, pautadas na importância da dimensão social:

(...) o que problematizamos quanto ao conceito de compensação é a sua redução à ideia de correção do defeito orgânico e a sua restrição à esfera individual. Ideias essas que podem orientar um raciocínio aplicado especificamente à deficiência, reduzindo a concepção de desenvolvimento e da pessoa/personalidade integral, a qual tem que compensar uma falta e necessita ser normalizada. Pode levar, assim, à prevalência do que é normal, do que é correto, do que é perfeito, impedindo as possibilidades de novas formas de humanização, de criação de novos modos de sentir, de perceber, de experienciar, de viver o mundo, e de projetar formas outras de organização e sustentação social.

Nessa direção, Dainez (2014, p. 46) explica que Vygotsky, diferentemente dos interlocutores de sua época, desvia o olhar das características orgânicas ao discutir a constituição das crianças com deficiência nas “tensões produzidas e vividas nas relações sociais e que são significadas e constitutivas do modo de agir, de sentir”. Essa autora afirma que, para Vygotsky, “o princípio norteador da elaboração da compensação é a natureza social do desenvolvimento humano” (DAINEZ, 2014, p. 46) de modo que ocorre um “redimensionamento da dimensão orgânica pela esfera da cultura” (DAINEZ, 2014, p. 19) privilegiando os aspectos sociais como constituidores do desenvolvimento.

Para Dainez (2014, p. 03), é necessário compreender que a ênfase é situada na importância da dimensão social na constituição do funcionamento psicológico **na existência ou não de déficit biológico** privilegiando-se o argumento de que “é no grupo social que o indivíduo encontra material para a compensação das suas dificuldades e formações de novas relações entre as funções psicológicas superiores”.

Dessa maneira, os aspectos sociais são condutores do desenvolvimento das crianças com deficiência, aspecto que também é afirmado por Vygotsky (1991, 1997) na constituição do desenvolvimento de todas as crianças. As leis de desenvolvimento que constituem o humano através da experiência social, explanadas de modo sucinto anteriormente, são as mesmas para todas as crianças, sendo o aspecto social a “*chave*” determinante da educação (VYGOTSKY, 1997).

Referindo-se à prática escolar, Vygotsky (1997, p. 50-51) explica que não se pode acreditar que não existe diferença entre a educação da criança cega, surda e outra que não possui deficiência. Essa criança se desenvolve por caminhos distintos. Com foco na construção do processo educativo, explica que a educação escolar não pode atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, pelo contrário, deve contribuir para que entrem em tensão todas as forças para compensar as condições proporcionadas pela deficiência tendo como objetivo o desenvolvimento social e a participação do aluno na sociedade.

Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 50) orienta que, no trabalho escolar especificamente no caso de crianças com deficiência, é necessário considerar as particularidades de seu desenvolvimento. A educação escolar pode privilegiar o mesmo trabalho com todos os alunos e crianças, entretanto, será necessário dispor caminhos diferentes, modos de ensino distintos e com meios distintos “que envolve o grupo social, as outras pessoas, o educador” (GÓES, 2002, p. 103). No caso de uma criança cega, é impossível admitir que a cegueira não provoque uma singularidade. Por isso, para um pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual o trabalho com a criança deve ser orientado.

Nessa direção, vale mencionar que, segundo Góes (2002, p. 106), as vias alternativas dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudança na mentalidade da sociedade, que devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência. A autora, com base na perspectiva histórico-cultural, explica que os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, equipamentos, técnicas, porém, o fundamental é que tais caminhos sejam explorados com o propósito de favorecer a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e assim, elevar os níveis de pensamento.

Outro aspecto que merece ser mencionado, e que Vygotsky destaca (1997, p. 49), é o fato de que não se pode privilegiar o trabalho com os órgãos dos sentidos como se a perda de uma função impulsione o desenvolvimento de outras funções que ocupam seu lugar, como se no caso da pessoa cega, o tato e o ouvido supostamente *compensassem* de imediato a ausência da visão.

A possibilidade de ter **participação** social constituirá uma nova personalidade da criança com deficiência porque a relação com o outro será um ponto determinante para a valorização de suas capacidades e, no caso da criança cega, a linguagem oral é a apontada

como um dos fatores primordiais para a diminuição dos obstáculos presentes nas suas relações com o mundo.

Atualmente, nos documentos oficiais a DV é dividida em dois grupos: cegueira e baixa visão/visão subnormal. A cegueira é definida quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. A baixa visão se refere à acuidade visual entre 0,03 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou ainda a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Decreto n. 3298 BRASIL, 1999).

Ochaíta e Rosa (1995) definem a deficiência visual como um tipo de deficiência sensorial que engloba um grande número de distúrbios visuais de características diversas. Entretanto, sua característica central é a ausência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, o visual. São raros os casos de cegueira total, ou seja, casos em que pessoas cegas não apresentam reação alguma à luz.

Para Batista (1993), a baixa visão se refere a pessoas com diversas dificuldades visuais como impedimento no campo central, visão embaçada, visão em tubo/campo visual restrito. Segundo Laplane e Batista (2008), a cegueira ocorre quando a visão varia de zero (ausência de percepção de luz) a um décimo da escala optométrica de Snellen⁴.

Devido à carência de informação por meio do canal da visão, a pessoa com deficiência visual potencializa a utilização dos demais sistemas sensoriais de que dispõe. Cada um desses sentidos possui possibilidades informativas peculiares auxiliando no conhecimento de mundo, o que acontecerá de maneira sequencial (OCHAÍTA; ROSA, 1995).

Em seus textos sobre a educação e desenvolvimento de pessoas cegas, Vygotsky (1997 p. 110) ressalta alguns pontos a serem considerados:

- No desenvolvimento da pessoa com DV, o meio, as circunstâncias sociais – como no desenvolvimento de qualquer pessoa – exercem papel constitutivo, dimensionando-se aí uma forma distinta de relação com o meio/mundo. Ao conservar certo contato com o mundo exterior através do ouvido, o cego distribui sua atenção auditiva em detrimento de sua concentração.

⁴A escala optométrica de Snellen é um método de avaliação e triagem de acuidade visual que pode ser aplicado em crianças a partir de quatro anos de idade. É aconselhável usá-la apenas para triagem da população escolar (BRUNO; MOTA, 2001).

- A capacidade do tato da pessoa cega não se deve a uma elevação da sensibilidade nervosa, mas ao exercício da observação, avaliação e a compreensão das diferenças, via linguagem – via possibilidades de conhecer, de significar seu mundo.

Ainda conforme o autor, também as emoções, os sentimentos, o pensamento e os demais processos da psique do cego estão subordinados à tendência a superação da cegueira via construção de outras formas de ação. Porém, a fonte social de transformação das formas de ação, na existência da cegueira, não é o desenvolvimento do tato e/ou do ouvido, mas a linguagem que, correspondendo a algo vivenciado, que possa ser significado (GÓES, 2002, p. 104), promoverá a verdadeira compensação, “pois aí a linguagem propicia a formação de conceitos, contribui para o pensamento generalizante e para a construção das funções mentais superiores”.

A concepção vygotskyana de desenvolvimento social, valoriza positivamente as fontes sociais de superação. Vygotsky (1997, p. 112) entende o problema da cegueira como um problema sociopsicológico. Nessa direção, ele enfatiza que todas as ferramentas necessárias à inclusão social e ao aprendizado devem ser proporcionadas às pessoas cegas.

Enfatizando (e nos permitindo perceber, na atualidade) que as ferramentas presentes na cultura de sua época exigiam a existência de homens que não tinham deficiência, ele explicita a construção social da desvantagem como condição de desenvolvimento. Nessa direção, Vygotsky (1997) enfatiza a necessidade de construção e disponibilização de formas peculiares de ferramentas culturais, elaboradas especialmente para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nesse contexto, cita o código Braille (Vygotsky, 1997) como um dos meios necessários para incluir socialmente as pessoas cegas, definindo-o como ferramenta que se distingue dos meios habituais utilizados na cultura de sua época.

Ainda com base em Vygotsky (1997), a ênfase na dimensão social para a constituição de possibilidades de aprendizado destaca a linguagem (prática social) como força que move o desenvolvimento da criança com DV. Esta é fonte de elaboração de possibilidades de ação psíquica, cognitiva e emocional. Isto é, na disponibilização de diferentes recursos que possam favorecer os processos de ensino-aprendizagem, a linguagem será a fonte condutora pela qual a criança cega poderá construir suas experiências sociais.

É importante considerar que, diante da diversidade da natureza humana, cada pessoa com deficiência visual terá preferências diferentes em relação aos recursos disponibilizados a ela. Segundo Ochaíta e Rosa (1995), a aceitação da deficiência é um fator importante para seu desenvolvimento. Além disso, segundo as contribuições de Vygotsky (1997), o conhecimento

e valorização de capacidades e potencialidades nas diversas instituições sociais constituirá fator crucial no desenvolvimento intelectual e social da criança cega.

As considerações tecidas nos permitem enfatizar a necessidade de consideração da diversidade de formas de expressão da DV, as especificidades que podem caracterizar essas crianças e as necessidades educacionais que podem surgir em sua relação com a escola.

2. A linguagem escrita na psicologia histórico cultural e em documentos oficiais sobre a educação da criança com deficiência visual

A linguagem escrita, na abordagem teórica assumida neste trabalho, é instrumento simbólico elaborado culturalmente nas relações entre os homens. Representa a palavra falada e, por isso, é expressão do pensamento. De acordo com essa perspectiva, a concepção de linguagem escrita é de atividade interativa, de manifestação das expressões da fala que se dão nas relações sociais, de crenças, desejos, sentimentos que fazem parte das vivências dos homens. Da mesma forma, por se constituir instrumento simbólico, ela permeia os diversos espaços institucionais em que circulam os grupos sociais. Ou seja, a escrita contempla aspectos das elaborações sócio-históricas e é contemplada historicamente nos ambientes socioculturais (SMOLKA, 2012).

Tendo como aporte as proposições vygotskianas sobre a relação da criança com a linguagem escrita, recorreremos ao estudo de Smolka (2012), realizado na década de 1980 no contexto da escola pública, e publicado em 1991. Ele tratava da dimensão discursiva do processo de alfabetização, buscando compreender os termos dessa relação na escola. Na realização desse estudo com crianças no período escolar de alfabetização, Smolka (2012) corrobora os argumentos de Vygotsky sobre o caráter social dos processos que integram a criança a essa forma específica de linguagem, e que lhe permitem ler e escrever.

Sob essa perspectiva, a linguagem escrita implica a elaboração conceitual da palavra, processo pelo qual a criança aprende a ouvir o outro, a entendê-lo pela leitura e a falar sobre seus pensamentos através da escrita (SMOLKA, 2012, p. 86-87). “Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo”.

Ressaltamos que essa concepção de linguagem se contrapõe à ideia de escrita como um objeto de conhecimento independente das interações sociais e, que por esse motivo, resulta numa construção individual que é classificada, no processo de aprendizagem da escrita pela criança, em níveis de desenvolvimento – ideia que aponta para a sequência evolutiva da aprendizagem disseminada por Piaget e Ferreiro e colaboradores (SMOLKA, 2012, p. 70-71).

Para Vygotsky (1991, p. 70), a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem falada – são signos das relações reais. Aos poucos, a linguagem falada (elo intermediário) desaparece e a linguagem escrita se constitui num sistema de signos. Em suma, o desenvolvimento da escrita passa por diversas

esferas: gestos e signos visuais, brinquedo e desenho. Os gestos, traços e rabiscos são, aos poucos, substituídos por pequenas figuras e desenhos, posteriormente substituídos pelos signos. Para que a criança aprenda escrever, ela precisa descobrir que é possível desenhar a fala. Essa transição do desenho de objetos para o desenho de palavras constitui o desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

Do ponto de vista escolar, Vygotsky (1991, p. 77) ressalta que o ensino da escrita deve preparar e organizar essa transição de maneira adequada. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, o que poderá ser aperfeiçoado.

É importante pontuar que, de acordo com Vygotsky (1991, p. 71), a construção da escrita pela criança não é linear. Junto aos processos de desenvolvimento progressivo e o aparecimento de formas novas de escritura, podem ocorrer processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas de escrita. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é formada de descontinuidades, ou seja, não seguem uma linha de evolução que progride de maneira uniforme no decorrer de seu aprendizado.

Nessa direção, compreendemos que Smolka (2012, p. 103) retoma o que Vygotsky (1991) chamou *movimentos de descontinuidade*, caracterizando o processo de apropriação e produção de escrita.

Observamos também, na escrita das crianças, conjunto de letras com correspondências parciais às convenções (...), mas que não são analisáveis em termos de hipótese silábica (...). Mais do que isso, indicam a elaboração do pensamento através de fragmentos escritos. As crianças conseguem representar através da escrita partes e momentos do discurso; o fluxo contínuo da experiência é representado pela escrita fragmentada, ou pela escrita também contínua e sem recortes, ou pela série de recortes não convencionais. As crianças, nessa fase, demonstram um enorme empenho e esforço na produção do texto (...).

Conforme destacado, o processo de apropriação da escrita pelas crianças constitui movimentos do fluxo do pensamento que nem sempre estão de acordo com as convenções tradicionais da linguagem escrita. Como resultado, temos que a produção das crianças pode ser compreendida como insuficiente pela escola, pois essa instituição assume, nas relações de ensino, uma compreensão linear, unilateral e estática desse processo, perdendo de vista o seu caráter discursivo (SMOLKA, 2012, p. 38-39).

(...) do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. Desse modo,

o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso predomina e se impõe.

Podemos entender que a linguagem escrita (como conhecimento, expressão do pensamento e permeada pelas elaborações sócio-históricas das crianças) perde-se num espaço escolar onde se privilegia um trabalho de ensinar/aprender com características lineares e estáticas, que tem como eixo a ênfase nos aspectos estruturais da língua, via seu aprendizado pela repetição.

Nessa direção, Smolka (2012, p. 48) explica que a escrita tem sido apresentada às crianças como uma técnica. No princípio do século XX, Vygotsky já problematizava, no ensino da escrita, a ênfase em modos mecanicistas de ensinar a ler e escrever, reduzindo-se a linguagem escrita e seu aprendizado ao desenvolvimento de uma habilidade motora (1991):

(...) o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2012, p. 48).

Embasada em suas pesquisas no contexto escolar, Smolka (2012) destaca que a forma mecânica de ensinar a ler e escrever, desprovida de sentido, ainda permanece na vida escolar das crianças que são ensinadas por meio de repetições e palavras isoladas. Dessa maneira “A escrita, sem função explícita na escola, perde sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever” (SMOLKA, 2012, p. 49).

Ainda conforme a autora, atribuir sentido à escrita e à sua produção é considerar, nesse processo, o caráter social de seu desenvolvimento e elaboração. No entanto, os modos de apresentação da escrita na escola, longe de favorecer o seu aprendizado pelas crianças, criam obstáculos. Nesse descaso com as elaborações históricas, culturais e sociais das crianças, em suas produções e esquemas interpretativos, Smolka (2012, p. 81) aponta também para a questão da defasagem resultante das condições de ensino.

Ora, isso nos aponta para outro aspecto da “defasagem” que diz respeito às condições de ensino na escola: o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas também produto das condições de ensino.

Conforme reflexões de Smolka (2012), essa forma de organização do trabalho escolar – das relações de ensino – pode gerar defasagem, visto que na relação com a escrita a criança se esforça para levantar hipóteses sobre as palavras com base em sua vida social, ou seja, no que pensa, fala, ouve e vê. No esforço de ler, a criança “estabelece elos semânticos, pragmáticos, discursivos, com base em seu esquema interpretativo” (SMOLKA, 2012, p. 83). Por isso, o ensino da escrita na escola deve ter em vista que os esquemas interpretativos da criança têm origem nas formas sociais de interação, em sua vida.

Negando a realidade sociocultural, a escola, produz uma espécie de escrita e leitura que não cria elos com a vida social da criança, reforçando o processo de aprendizagem de modo individual.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes” (SMOLKA, 1991, p. 50).

Com base nessas reflexões e enfatizando a dimensão social e discursiva do desenvolvimento das formas psíquicas de ação humana, assim como o papel da linguagem nesse processo, a autora afirma a compreensão da escrita como linguagem, e que a alfabetização não implica somente a aprendizagem da escrita de letras, palavras e frases, ou ainda, apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica a constituição de sentidos. Implica uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura, ou seja, implica sempre um interlocutor que constitui um elemento importante no processo de elaboração e organização do conhecimento. A alfabetização implica a leitura e a escrita como processo discursivo numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e interação (SMOLKA, 2012) e são essas as ponderações da autora que orientam nossa reflexão sobre a relação da criança com DV com a escrita, a importância que atribuímos ao tema.

As contribuições de Vygotsky que iluminam a reflexão de Smolka (2012) sobre a relação da criança com a escrita e seu impacto sobre o desenvolvimento de formas culturais de ação são referidas em estudos e proposições legais sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita para crianças e adultos.

Algumas dessas proposições corroboram o que é discutido e apontado por esses autores, enfatizando-se a dimensão social, processual desse aprendizado. Para Goulart (2001),

a discussão sobre o papel da escola nesse processo, vem sendo encaminhada no sentido de superação da orientação de transmissão unidirecional de conhecimentos pelo professor, para a ampliação de conhecimentos pelos alunos e, principalmente para a ampliação das possibilidades de todos os que estão na escola usarem os conhecimentos escolares, para ampliarem as possibilidades de conhecer fora da escola. A autora também aponta para o destaque dado ao movimento interativo que dá forma as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula, argumentando que em investigações com enfoques diferentes, a interação é apontada como fator importante na construção de conhecimentos e, mais, “na possibilidade de se investigar como os conhecimentos que o aluno traz para a escola dialogam e se ampliam com os conhecimentos que a escola coloca em circulação”. (Goulart, 2001, p. 06)

Destacando, entre outros, o trabalho de Smolka acima por nós referido, Goulart (2001, p. 6), argumenta que:

Esses estudos vão adensando a compreensão da importância do papel da linguagem verbal no processo pedagógico, bem como fortalecendo a concepção da linguagem como atividade constitutiva, que se faz e refaz pelo sujeito na direção do Outro, isto é, na perspectiva ética da alteridade.

Em Smolka (1991) destaca-se a importância da linguagem como atividade interativa e constitutiva dos sujeitos, de suas possibilidades de conhecer: é na interação, no espaço interdiscursivo que o eu e o outro se dimensionam.

O que a análise dessas instâncias começa a nos apontar é a dimensão interdiscursiva, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escritura. É a emergência da escritura como prática discursiva. Enquanto internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como forma de diálogo (p. 74).

Bem como:

Pedagogicamente, então, trabalhar as diferenças no processo da elaboração do conhecimento com as crianças – transformando o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos – requer, necessariamente, outra dinâmica, outro modo de proceder (p. 93).

E ainda:

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança (p. 57).

As afirmações destacadas expressam a importância da linguagem escrita e o papel da escola em seu desenvolvimento, problematizando/apontando possibilidades de trabalho pedagógico construídas a partir da consideração da criança como sujeito social, interativo, o que exige uma nova organização das relações de ensino e nos auxilia a pensar na enorme importância da linguagem escrita para a transformação, ampliação dos modos de ação de crianças com DV.

Considerando as singularidades que advém da deficiência visual e a força motriz de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997), a linguagem nos faz perceber que o caráter social e discursivo do processo de alfabetização apontado por Smolka (2012) vai muito além de ensinar a criança com DV ler e escrever. Isso nos direciona a reafirmar a importância da palavra da criança com DV e sua participação em práticas sociais que lhe permitam comunicar-se, planejar o que ela deseja, o que necessita, exercer sua atividade voluntária, fazer/ter amigos nos contextos educacionais onde ela é incluída/atendida e conhecer, inclusive, a linguagem escrita.

2.1 Proposições oficiais sobre a alfabetização do aluno com deficiência visual

Para a construção deste tópico, temos como base algumas proposições oficiais: *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual* (BRUNO, MOTA, 2001); *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual e cegueira* (DOMINGUES et al., 2010) no qual faremos referência especificamente ao capítulo *A aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira* (SÁ, SIMÃO, 2010); e *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual* (SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007). Os documentos referidos são importantes para compreendermos aspectos específicos sobre a alfabetização do aluno com DV e como o processo de alfabetização dessas crianças é compreendido e orientado em documentos que se dirigem aos professores.

De acordo com esses autores, as crianças com DV tem as mesmas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem que as crianças que não possuem a DV como condição de constituição. De acordo com Sá e Simão (2010, p. 45-46), é importante que para as crianças cegas o ambiente seja favorável à alfabetização, assim como favorecer a exploração dos sentidos remanescentes, o tato e a audição, pois essas crianças não têm as mesmas possibilidades de entrar em contato direto com a leitura e com a escrita.

Nesse sentido, Sá, Campos e Silva (2007) ressaltam que atividades como símbolos e diagramas devem ser adequadas de modo que possibilitem a informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente – além da exploração via sentidos remanescentes, que devem ser descritos oralmente. No entanto, Sá e Simão (2010, p. 46) salientam que a alfabetização não depende somente da integração dos sentidos.

Outro aspecto destacado nos documentos orientadores é a relação direta, em termos de causa e de efeito, entre a ausência da visão e os “atrasos” no processo de aprendizagem (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 46). Segundo esses autores, diversos professores entendem que o Sistema Braille é um método de alfabetização e que o tato substitui a visão. Essa posição é problematizada no que concerne à vinculação entre o ver e o conhecer, como aspecto redutor do processo de alfabetização e como expressão de uma visão de ensino centrada nas dificuldades ou na deficiência. Conforme as autoras, as dificuldades observadas em crianças com cegueira na compreensão e formação de conceitos ou na construção do conhecimento não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência da visão. Caso essas dificuldades forem atribuídas à ausência da visão, poderão constituir obstáculos no processo de aprendizagem e da alfabetização (SÁ, SIMÃO, 2010).

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, táteis e de linguagem, sobretudo em crianças com cegueira congênita, desempenha um papel importante para o processo de construção do conhecimento, o que envolve os seguintes aspectos: convívio com familiares, crianças, adultos, educadores e com outras pessoas que fazem parte de seu contexto social; inserção em um ambiente encorajador que estimule a experiência de exploração tátil e o contato com a escrita Braille; participação em atividades ricas e variadas que incentivem a leitura e a escrita; e condições de acesso ao material de leitura e demais informações procedentes do ambiente familiar, social e escolar (SÁ, SIMÃO, 2010, p.46-47).

A afirmação destacada reitera a ideia de que a interação social no processo de alfabetização das crianças com DV desempenha papel preponderante. Mas é importante destacar a primazia do papel da linguagem como condutora do desenvolvimento da criança, na existência da DV, pois via interação verbal a criança cega desenvolverá a consciência da escrita (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 47):

O desenvolvimento da consciência da escrita nas crianças com cegueira tem início desde o seu nascimento e está diretamente relacionado às interações verbais e não verbais entre os membros da família e ao seu desenvolvimento global. Trata-se de um processo contínuo, por meio do qual um conjunto de fatores articulados

contribui para desencadear mudanças que levam à tomada de consciência que se amplia por meio da exploração intencional para a compreensão de conceitos, bem como da função dos símbolos e da linguagem.

A consciência da escrita necessita de um conjunto de conhecimentos que são internalizados pela criança antes de saber ler.

Por isto, é necessário prover o ambiente escolar e familiar com os instrumentos e suportes de comunicação escrita produzidos pela via do tato e criar estratégias que favoreçam a exposição natural da criança com cegueira ao Código Braille, de forma lúdica e prazerosa” (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 47, grifo nosso).

Sá e Simão (2010) explicam que, pela simples observação ou imitação do fazer de outras crianças e dos adultos, as crianças com DV iniciam seus conhecimentos sobre a escrita construindo consciência dessa linguagem. Diante do que foi exposto no capítulo anterior deste trabalho, concordamos com a importância da imersão da criança em práticas de escrita e de compartilhar com outras crianças conhecimentos sobre ela, podendo significá-la no âmbito das relações sociais, em seu funcionamento. Mas também **compreendemos que essa relação “espontânea” não é o suficiente para que a criança se integre a essas práticas e que aprenda a escrita sem que uma intervenção sistemática e contínua favoreça o processo.**

Nos documentos destaca-se a orientação para que as crianças cegas tenham constante contato com o sistema Braille⁵. Nessa direção, a portaria nº 2678/02 (BRASIL, 2002) aprovou e forneceu diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, recomendando seu uso em todo o território nacional. Recentemente, a Lei nº 13005 (BRASIL, 2014) apontou para a adoção do sistema Braille de leitura para cegos. Assim, Sá e Simão (2010) orientam que o aluno cego vivencie essa possibilidade de escrita em contextos significativos, com adultos e familiares que valorizem a escrita Braille para que ela compreenda que esse sistema de representação da escrita possui funções e utilidades e possa reconhecê-lo como meio de comunicação escrita (SÁ, SIMÃO, 2010).

O sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia das palavras, a interação do leitor com o texto (...). Neste sentido, favorece o uso da escrita para a

⁵ O sistema Braille, criado por Louis Braille (1809-1852), é constituído por 64 sinais em relevo, cuja combinação representa as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, a pontuação, os números e demais sinais gráficos. Baseia-se numa matriz, a cela Braille, constituída por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4, 5 e 6), ordenados de cima para baixo. A disposição dos pontos na cela gera diversas configurações específicas para representar o alfabeto, e a grafia Braille é aplicada a todas as áreas do conhecimento (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 47-48).

comunicação, a organização pessoal, o entretenimento, a busca e o registro de informações de forma autônoma. Por outro lado, essa autonomia é relativa por se tratar de um código restrito a um universo particular de usuários (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 50).

Assim, estão de acordo Sá, Campos e Silva (2007) quando afirmam sobre a necessidade de criar um ambiente que favoreça a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura e à escrita. Bruno e Mota (2001) afirmam que a criança com DV deve estar exposta desde cedo aos meios que fornecerão subsídios para a aprendizagem da linguagem escrita atribuindo importância ao trabalho de parceria entre família e professor, ao aprendizado dos meios que a criança com DV necessitará no processo de alfabetização pelos familiares. Seu domínio do processo de leitura e escrita pelo Sistema Braille ou por meios visuais dependerá também da experiência compartilhada no grupo social. “A intervenção pedagógica competente, a experiência de outros colegas mais adiantados e o domínio do Sistema Braille pela família serão mediadores eficazes para se alcançar avanços no domínio desse sistema” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 186).

As contribuições que o domínio da escrita via Código Braille são importantes. Porém, como foi citado por Sá e Simão (2010), é uma autonomia restrita por um grupo específico de pessoas. Isso se contrapõe à portaria nº 2678/02, que orienta seu uso em todo o território nacional. A orientação talvez exija maiores esforços para que o sistema Braille seja realmente incorporado em todo território nacional, nos processos educacionais e em todas as modalidades de ensino.

É importante destacar que a compreensão do Código Braille envolve um conjunto de conhecimentos e apropriação de conceitos espaciais, numéricos, de discriminação tátil e outros (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 50):

Estes conhecimentos prévios facilitam a identificação da posição dos pontos na cela, o reconhecimento de sinais específicos e a configuração dos pontos que constituem as séries ordenadas do alfabeto Braille. A criança deve compreender as semelhanças e as diferenças sutis, observadas nas várias combinações de pontos que representam as letras e os demais símbolos da escrita. A habilidade de leitura é mais complexa do que a escrita porque requer discriminação, destreza e refinamento do tato. Além disso, a posição dos dedos, a coordenação bimanual e a postura são aspectos importantes a serem considerados porque a técnica de leitura e escrita Braille depende de movimentos sincronizados das mãos, além da discriminação tátil. Este processo requer mais esforço em um contexto menos estimulante e atraente em relação à multiplicidade de recursos disponíveis para as crianças que enxergam.

Os autores explicam que as dificuldades encontradas por alunos cegos nesse processo podem afetar a atenção, a motivação e o interesse. Tais dificuldades nos levam a considerar a

importância de favorecer, nesse processo, atividades lúdicas e prazerosas para que o aluno não perca o interesse em aprender.

É sugerido que o Braille seja introduzido aos poucos no contexto das atividades de leitura, de acordo com os interesses da criança. Nessa direção, o Sistema Braille deve ser introduzido em situações cotidianas de modo significativo, por meio de textos reais e contextualizados, para que ela possa vincular a fala aos símbolos gráficos e descobrir a função da escrita (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 50). Assim, os autores se aproximam dos pressupostos a respeito da aquisição da linguagem escrita elaborados por Smolka (2012):

A escrita precisa fazer parte da vida da criança com ou sem cegueira, ter um destinatário, um conteúdo, um motivo. O educador precisa oportunizar a seus alunos as condições para conhecer, refletir, analisar e reformular suas hipóteses sobre a escrita. Para isso, faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios, o contexto social, as experiências, suas peculiaridades e como a criança atribui sentido e significado ao que é vivenciado e aprendido (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 51).

Também sobre o tema, Sá, Campos e Silva (2007) orientam que se crie um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares de modo geral. O aprimoramento e a aplicação das linguagens oral e escrita manifestam-se nas habilidades de falar e ouvir, ler e escrever. Esses autores enfatizam a necessidade da **mediação**, no caso do ensino dos alunos cegos (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 52):

O acesso aos conteúdos escolares e à construção do conhecimento não se concretiza de forma direta, particularmente no caso de alunos cegos. Estes alunos necessitam de uma mediação adequada para a apropriação de um suporte conceitual básico que possibilita estabelecer uma rede de significados e incorporar novos conhecimentos (...) A qualidade da mediação é sumamente importante para a explicação e descrição de tudo que é tocado ou não pode ser visto.

Esses autores ressaltam a importância de ler para a criança cega (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 53). Através da leitura, ela terá o interesse, a imaginação e a curiosidade despertadas. A produção do texto também contribui para a estrutura da linguagem e do pensamento, além de despertar a imaginação e a criatividade. A leitura constitui uma situação de aprendizagem que possibilita o contato e a interação com diversos códigos de expressão oral e escrita. Para as crianças com DV essas situações podem oportunizar o desenvolvimento da grafia braile, da leitura tátil, do conhecimento de tipos ampliados e até mesmos de meios informáticos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Considerando que a ausência da visão inviabiliza o contato com a escrita permeada no ambiente, como ocorre com as crianças videntes, há algumas orientações importantes apontadas por Sá e Simão (2010, p. 53):

- É preciso explicar e descrever esses atos de leitura para que ela compreenda a presença da escrita na vida cotidiana, pois não pode constatar sozinha que o mundo que a cerca está cheio de formas gráficas particulares que representam as letras.
- É preciso estabelecer certo equilíbrio entre as atividades de leitura e de escrita para ajudar a criança a fazer a ligação entre símbolos abstratos que forma as palavras. Entre as crianças com cegueira, esta associação é feita pelo tato. **Por isto, elas devem entrar em contato o mais cedo possível, de forma regular e constante, com a escrita Braille e com outros símbolos táteis.**
- É preciso mostrar o livro para a criança com cegueira que deve folhear as páginas e perceber a distribuição do texto na folha, identificar a capa e a contracapa. Elas devem saber que os livros não podem ser dobrados ou rasgados. A criança deve tocar objetos reais referidos pelos livros e compreender que pontos formam o alfabeto Braille.
- Durante a leitura, as crianças devem ter a oportunidade de manusear o livro, folhear e tocar os caracteres Braille, os desenhos ou representações em relevo.(...) as imagens podem ser representadas por objetos em relevo mantidos junto com o livro.

Outros documentos oficiais, orientadores da inclusão escolar de crianças com DV (BRUNO, MOTA, 2001; BRUNO, 2006), assim como alguns trabalhos de pesquisa sobre o tema (LAPLANE, BATISTA, 2008), contribuem para a reflexão sobre a inserção do Braille. Em diferentes trabalhos e com diferentes objetivos, esses autores enfatizam, por exemplo, a possibilidade de proporcionar o acesso ao Braille de forma lúdica, vinculada ao trabalho pedagógico, de modo que crianças videntes e com deficiência visual participem conjuntamente desse processo de acesso a linguagem escrita. O uso do Braille e demais recursos de TA podem contribuir para a compreensão de que somos singulares em nossas maneiras de ser e aprender e por isso podemos necessitar e temos direito ao acesso a recursos diferentes.

As ponderações feitas pelos documentos explicitam que não se trata apenas de disponibilizar recursos (meios) que favoreçam a relação da criança com DV com a linguagem escrita (uma vez que as condições e modos dessa disponibilização são cruciais nesse processo). Dessa forma, destaca-se a questão da mediação do outro, do professor (no caso da escola e do atendimento educacional especializado), representante do social. Ele é, aquele que compartilha com a criança seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, suas funções e os recursos para apreendê-la, convertê-la em forma própria de ação. É o professor quem lê histórias, quem fala e escreve os nomes das coisas, quem compartilha e ensina instrumentos e recursos culturais, como o Braille, a reglete, o ábaco, os livros adaptados, a máquina de escrever em Braille, a impressora Braille, o computador, o CD, o mouse, os softwares e tantos

outros recursos para crianças cegas. É ele quem está mais próximo, quem introduz e ensina usar e criar as condições de uso de auxílios ópticos, não ópticos e demais auxílios que possam envolver a escrita, na escola ou no AEE. Mas principalmente, é ele quem pode disponibilizar e compartilhar esses recursos de forma a não isolar essa criança das demais no contexto escolar, para que sua necessidade de conviver seja considerada.

Considerando o exposto, os documentos orientadores do processo de alfabetização das crianças com DV, de modo geral, valorizam a dimensão social de aprendizado da escrita pela criança cega. Essa valorização se explicita nas argumentações sobre a necessidade de criar ambientes de interação, favorecer a linguagem, a leitura mediada pelo adulto, a mediação no processo de aprendizagem e a necessidade de prover os recursos necessários para a alfabetização em contextos significativos.

3. A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: o direito à educação escolar

O direito à educação escolar de crianças e alunos com deficiência tornou-se parte integrante dos objetivos do Estado ao longo de um processo histórico que, gradualmente, proporcionou a esses sujeitos o acesso à escola, tendo suas especificidades consideradas no processo educacional, constituindo o movimento mundial pela educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Os marcos históricos e legais – podemos citar alguns como Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8069/90), a Declaração Mundial de educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Lei 10436/02 (que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão), a Portaria 2678/02 (que aprova diretrizes e normas para uso), o ensino, a produção e difusão do sistema Braille, entre outras apud Brasil (2008), tornaram a educação inclusiva possível. Todo esse aparato surgiu a partir de estudos do campo da educação e dos direitos humanos que contestavam o processo de democratização da escola. O acesso a essa instituição era universalizado. No entanto, continuava por excluir alunos que não se enquadravam nos padrões homogeneizadores. Dessa maneira, a escola reforçava a segregação, uma vez que seguia os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características físicas, socioculturais, entre outras, e ainda tinha a educação especial como modalidade substituta ao ensino comum (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva, fruto do movimento mundial pela/para sua implementação, é um paradigma educacional embasado na concepção de direitos humanos que objetiva a equidade, reconhece as dificuldades presentes nos sistemas de ensino, bem como a necessidade de superá-las. Assim, é privilegiada nas discussões sobre o papel da escola com vistas à conquista da inclusão escolar proporcionando uma alteração na cultura da escola e em suas formas de organização para que todos os alunos tenham as suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 01).

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo formar políticas públicas que possam promover educação de qualidade, o acesso, participação e a aprendizagem para todos os alunos com deficiência⁶ orientando os sistemas de ensino (BRASIL, 2008, p. 01).

⁶ Na abordagem da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

Dessa perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis de escolarização. Realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta os seus usos no processo educacional nas turmas do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10) sendo o seu público-alvo pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Decreto 7611 BRASIL, 2011, p. 01).

Ponderamos que ainda integra a proposta pedagógica da escola regular promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento de forma articulada com o ensino comum (BRASIL, 2008, p. 09) contrapondo-se à ideia que perdurou por algum tempo, de que se a educação especial fosse organizada de maneira paralela à educação comum, seria apropriada para o atendimento de alunos com deficiência ou que não se adequavam às estruturas rígidas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008), concepção que apenas reforçou e enfatizou os aspectos orgânicos da deficiência e a “incapacidade” dos alunos que a tem como condição.

Assim, a educação especial fornece as diretrizes para o trabalho nas diversas instâncias da escola (BRASIL, 2008, p. 09):

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Considerando a breve exposição sobre essa política e o modo pelo qual orienta o trabalho do AEE (conjunto de serviços da educação especial o qual explanaremos a seguir), verificamos que é atribuída importância ao aspecto social para o desenvolvimento do educando, uma vez que dá as diretrizes para que os alunos com deficiência, transtornos e outras aptidões possam ter plena participação na vida escolar juntamente com outras crianças e na sociedade.

É importante considerarmos que o movimento pela educação inclusiva proporcionou, via legislação e políticas de atendimento, às crianças o direito à educação escolar. Porém, vale refletir sobre a concretização desse direito em tempo real nas escolas, principalmente no que se refere às relações sociais no ambiente escolar entre crianças com deficiência, transtornos

2008), a pessoa com deficiência é aquela que possui impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial, e que pode ter restringida sua participação plena na escola e na sociedade.

ou altas habilidades/superdotação e o grupo ao qual pertence, além das condições em que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem na escola.

3.1 Atendimento Educacional Especializado

O AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Decreto 7611 BRASIL, 2011, p. 01-02). Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos tendo em vistas as suas peculiaridades e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2008; CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009).

É reconhecido como dever do Estado, que o garante por meio da educação escolar pública aos educandos que constitui público-alvo. Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, de preferência na rede regular de ensino (LDB 9394 BRASIL, 1996, p. 02) não sendo substitutivo à escolarização e realizado na sala de recursos multifuncionais⁷ no turno inverso ao período diário escolar do aluno (BRASIL, 2008; CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009). Caracteriza-se como um atendimento que complementa a formação dos educandos com objetivo de fornecer-lhes apoio, autonomia e independência na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 10).

O AEE possui algumas características próprias que diferem do ensino comum. No AEE são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização e TA e deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 11). Os seus objetivos são proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades do aluno. Também garantir que as ações da educação especial sejam atravessadas no ensino regular e, assegurar condições com objetivo de favorecer a continuidade dos estudos nos demais níveis de escolarização (Decreto 7611 BRASIL, 2011, p. 02).

O plano do AEE, bem como sua execução, é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais

⁷ De acordo com o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011, p. 02), “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

professores do ensino comum, com a participação da família e em interação com os demais serviços necessários ao atendimento. No entanto, a escola deve, no projeto pedagógico, institucionalizar a oferta do AEE e contemplar na sua organização as salas de recursos multifuncionais (espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade); matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou outra; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE; professores para o exercício da docência do AEE e demais profissionais e serviços de apoio, se necessário (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009, p. 02).

Quanto aos especialistas, o AEE é constituído por profissionais embasados na formação inicial e continuada com conhecimentos específicos (BRASIL, 2008, p. 11):

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Diante dos conhecimentos específicos necessários ao professor do AEE para a execução de seu trabalho, dentre algumas de suas atribuições destacamos identificar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos; elaborar e executar plano de AEE avaliando a funcionalidade dos recursos pedagógicos; acompanhar a funcionalidade e uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; “ensinar e usar a Tecnologia Assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009, p. 03); criar articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que contribuem para a participação dos alunos nas atividades escolares (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009, p. 03).

Também, não podemos deixar de mencionar a questão da avaliação pedagógica que no AEE deve ser como processo dinâmico considerando tanto o conhecimento prévio e o nível de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura. Dessa maneira, o processo de avaliação se torna uma ação pedagógica processual que analisa o

desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, predominando os aspectos qualitativos (BRASIL, 2008, p. 11).

Novamente, deparamo-nos com a valorização dos aspectos socioculturais do educando. Como foi dito, o processo de avaliação orientado pela Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o conhecimento prévio do aluno deve ser considerado. Ou seja, a bagagem cultural do aluno, que traz à tona a sua história e suas condições sociais, bem como seus conhecimentos escolares devem ser valorizados nesse processo, o que evidencia concepção dos aspectos sociais como constitutivos do desenvolvimento humano e importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que no processo de avaliação o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização de determinados trabalhos, como uso de textos em Braille, informática ou TA (BRASIL, 2008, p. 11).

Considerando a exposição sobre o AEE, é importante mencionar que, mesmo com as políticas e leis que orientam o trabalho do AEE, ainda existem recentes preocupações em universalizar esse conjunto de serviços da educação especial. Nessa direção, a Lei 13005 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) declara metas e estratégias com base em alguns objetivos, como a universalização do atendimento escolar e erradicação da alfabetização. Dentre elas, algumas são diretamente relacionadas à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas quais se destaca a meta de universalizar, para pessoas de quatro a dezessete anos, o acesso à educação básica e ao AEE – preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (PNE BRASIL, 2014, p. 05).

Para tanto, algumas estratégias do PNE (BRASIL, 2014, p. 06-07), são: implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver a formação continuada de professores e professoras para o AEE nas escolas; garantir AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os educandos da população referida matriculados na rede pública de educação básica; manter e estender programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos referidos por meio da disponibilização de material didático próprio e de recursos de

tecnologia assistiva; adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos; promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE; impulsionar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva (TA), com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes. Ainda, menciona apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência considerando as suas especificidades sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Em relação ao apoio financeiro e técnico, que é prestado pela União com a finalidade de ampliar a oferta do AEE ao público-alvo da educação especial, destacamos as ações que visam melhorar o AEE já ofertado; implantar sala de recursos multifuncionais; de formação continuada para professores e, devido ao objetivo deste trabalho, destacamos a formação para o “(...) ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (Decreto 7611 BRASIL, 2011, p. 02); formação de gestores e educadores da escola para a educação embasada na educação inclusiva; adequação dos espaços físicos escolares objetivando acessibilidade; e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade⁸ (Decreto 7611 BRASIL, 2011, p. 02).

Especificamente em relação ao AEE para alunos com DV, há algumas orientações. De acordo com o documento “Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15-16), a cegueira é compreendida como alteração total de uma ou mais funções da visão que afeta a capacidade de percepção em relação à cor, tamanho, forma e outras características. Já a baixa visão engloba, desde a simples percepção à luz até a redução da acuidade e do campo visual que limitam o desempenho em determinadas tarefas.

O documento mencionado orienta o uso de diferentes recursos diante das necessidades visuais de cada criança mediante prescrição e orientação oftalmológica referente ao quadro clínico da visão do aluno. Para as crianças com DV que possuem baixa visão são importantes a utilização de recursos/auxílios ópticos e não ópticos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 19).

Ainda de acordo com o documento (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 19), os recursos para longe são telescópios, telêlupas e lunetas. Os recursos ópticos para perto são óculos especiais com lente de aumento, como óculos bifocais; lentes monofocais e outros. Também podem ser usadas as lupas manuais ou de mesa e de apoio, que são úteis para ampliar o

⁸ De acordo com o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011, p. 02), “A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”.

tamanho de fontes de leitura, as dimensões de figuras etc. Os recursos não-ópticos são ampliação de fontes, de símbolos em livros, textos e outros; acetato amarelo; plano inclinado; softwares com magnificadores de tela e programas com síntese de voz; chapéus e bonés que ajudam a diminuir o reflexo da luz do ambiente e outros. Além disso, o aluno com baixa visão deve ter a sua visão estimulada com cores fortes e contrastes, adequados a sua limitação visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27).

Ressaltamos que o mesmo documento explana sobre a necessidade de representar um material contemplando todos os aspectos do material que se quer representar (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27).

A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização. Entre eles, destacamos a fidelidade da representação, que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. Além disso, deve ser atraente para a visão e agradável ao tato.

Nessa direção, o documento (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 26) aponta que os recursos didáticos destinados ao AEE dos alunos com DV devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e desenvolvimento pleno dos sentidos remanescentes. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa. Os recursos tecnológicos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis, sendo que é possível confeccionar ou adaptar recursos de uso específico, constituindo o recurso de TA de baixo custo. Além disso, podem ser usados o Sorobã; livro didático adaptado; livros em áudio, impressos em tinta e em braile; recursos tecnológicos como o Dosvox; Virtual Vision e Jaws (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 33).

O documento orienta para que haja diálogo com o aluno e com a família, bem como descrição oral de algumas atividades para a promoção da aprendizagem do educando (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Entretanto, parece-nos que o documento enfatiza o uso dos sentidos remanescentes ao destacar o uso de materiais com elementos táteis e outros que podem ser percebidos com os demais sentidos do aluno com DV, bem como a elaboração de recursos que devem seguir exatamente o objeto que será representado. Dessa forma, parece que o documento atribui pouca importância ao papel da linguagem para o desenvolvimento do aluno com DV, contrapondo-se à perspectiva sociocultural assumida por este trabalho.

No entanto, considerando a breve menção a respeito do documento que orienta o AEE para alunos com DV, nota-se apontamentos para o uso de recursos no processo de ensino e

aprendizagem que são denominados de recursos de Tecnologia Assistiva, garantidos nas políticas, decretos e resoluções citados anteriormente. Por isso é válido contextualizar de maneira breve a área de conhecimento de TA, neste texto, diante da importância atribuída, pelos documentos mencionados, em relação ao uso e ensino de TA/Ajudas Técnicas⁹ no AEE.

Há uma compreensão geral de que a TA se refere a equipamentos apenas tecnológicos para auxiliar pessoas com deficiência e outras particularidades no processo educacional. No entanto, a TA é uma área de conhecimento que vai além dessa concepção.

Em nossa vida diária utilizamos diferentes ferramentas desenvolvidas para favorecer e tornar simples diversas atividades, como computadores, talheres, relógio e outros. São vários os recursos tecnológicos, assimilados pelo nosso cotidiano para facilitar o dia a dia (BERSCH, 2013, p. 05). Para as pessoas com deficiência, a Tecnologia Assistiva (TA) pode tornar possível a independência, autonomia em diversas atividades diárias, e promover a inclusão no contexto educacional, no mercado de trabalho e na vida em sociedade (GALVÃO FILHO, 2012; ROCHA, 2010). Rocha (2010, p. 25) afirma que a TA é a ferramenta utilizada por diferentes profissionais, possibilitando o uso de equipamentos, dispositivos, materiais, objetos, produtos, a modificação do ambiente e procedimentos novos na execução de diferentes tarefas.

A TA é um elemento chave para a promoção dos Direitos Humanos, pelo qual as pessoas com deficiência possuem a oportunidade de alcançarem sua autonomia e independência em todos os aspectos de suas vidas, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais. Com o objetivo de aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da TA no Brasil, em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (BRASIL, 2009, p. 09).

O CAT é um comitê permanente e reúne especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais (BERSCH, 2013; ROCHA, 2010) que possui diversos objetivos, que destacamos sucintamente, como de apresentar propostas de políticas governamentais, parcerias, realizar levantamento de trabalhos sobre o tema, propor a criação de cursos na área de TA, pesquisas relacionadas ao tema, bem como estruturar as diretrizes da área de conhecimento (BRASIL, 2009, p. 11).

Para a definição da terminologia mais adequada, e de acordo com o contexto brasileiro, o CAT retomou a revisão da literatura para a formulação das bases conceituais com foco nos termos Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Apoio, Ajudas Técnicas. Posteriormente

⁹ O CAT orienta para que as expressões *tecnologia assistiva* e *ajudas técnicas* continuem sendo entendidas como sinônimos, visto que, na legislação, ainda consta o termo *ajudas técnicas* (BERSCH, 2013, p. 14).

à revisão, o CAT concluiu que não há um consenso internacional sobre estes termos nem um conceito único de TA (BRASIL, 2009, p. 25-26).

Realizou-se também, de acordo com o CAT (BRASIL, 2009, p. 26), uma busca sobre a terminologia mais utilizada no Brasil em sites, currículos de pesquisadores, cursos da área e foi constatado que ao se utilizar Ajudas Técnicas e Tecnologia de Apoio, o número de links encontrados nem sempre correspondia ao conceito pesquisado e/ou tratavam do conceito. No entanto, o termo Tecnologia Assistiva resultou em um número considerável de sites governamentais e instituições de ensino, teses de pesquisadores e, em 100% dos casos remetia ao conceito pesquisado (BRASIL, 2009, p. 26). Enfim, o conceito de Tecnologia Assistiva construído pelo CAT foi aprovado em 14 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2009, p. 26) como segue:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, SEDH, 2007).

Vê-se, por meio da definição explicitada, que a TA é mais que artefatos e produtos que auxiliam uma determinada função. Envolve também serviços, estratégias e práticas e a aplicação do conhecimento destinado a promover a autonomia e participação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Assim, a TA é, de acordo com Bersch (2013, p. 02), um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou envelhecimento. O objetivo da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, inclusão social, qualidade de vida, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (BERSCH, 2013, p. 02).

Há inúmeras possibilidades de recursos simples e de baixo custo utilizados como TA que podem ser disponibilizados nas salas de aulas de acordo com as necessidades existentes na escola e também podem ser construídos pelos próprios professores tornando a diferença para determinados alunos com deficiência entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se junto com seus colegas de sala (GALVÃO FILHO, 2012, p. 03) – também a utilização na sala comum.

Bersch (2013, p. 12) alerta no sentido de que a TA deve ser diferenciado de outras tecnologias como as aplicadas na área educacional, médica, e de reabilitação – um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o

computador com o mesmo objetivo de seus pares, ou seja, irá pesquisar na web, construir textos, etc. Ou seja, de acordo com Bersch (2013, p. 12), o computador será para esse aluno uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional como é para os seus pares e, neste caso, não se trata de TA.

Nesse sentido, o conceito de TA se difere de toda a tecnologia médica ou de reabilitação porque faz referência a recursos ou procedimentos pessoais, que atendem a necessidades diretas do usuário visando sua independência e autonomia (GALVÃO FILHO, 2012, p. 21).

Outro importante aspecto da área de TA, de acordo com Bersch (2013, p. 12), é o fato de que a tecnologia é considerada assistiva no contexto educacional quando é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras motoras, sensoriais ou cognitivas que limitam ou até mesmo impedem o acesso do educando às informações e às construções dos registros sobre os conhecimentos adquiridos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando favorece o acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos. Quando da ausência do recurso tecnológico, a participação ativa do aluno no desafio da aprendizagem seria restrita ou até mesmo inexistente.

Os recursos de TA são organizados e classificados, considerando os objetivos funcionais a que se destinam (BERSCH, 2013): auxílios para a vida diária e à vida prática; comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para a acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas; auxílio para pessoas com surdez ou com déficit auditivo; esporte e lazer.

No que se refere ao serviço de TA, composto por diferentes profissionais como terapeutas ocupacionais, educadores, fonoaudiólogos, assistentes sociais, arquitetos e outros, constituindo uma equipe única, este atua na realização da avaliação, seleção do recurso mais apropriado a cada caso. Atua também no ensino do usuário sobre a utilização de seu recurso, no acompanhamento durante a implementação da TA, nas reavaliações e ajustes no processo e, conhecer e orientar o usuário quanto ao acesso público e particular aos recursos de TA, bem como educá-lo à autonomia e, para tanto, deve considerar o contexto de vida do usuário, suas necessidades, preferências e habilidades (BERSCH, 2013, p. 12-13).

A legislação brasileira fixa o direito à TA, com alguns documentos que reconhecem a necessidade de acesso, uso, serviços e pesquisa. Dentre eles destaca-se o Decreto 3.298

(BRASIL, 1999), Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), Decreto 6949 (BRASIL, 2009), Decreto 7611 (BRASIL, 2011), CNE/CEB Resolução nº4 (BRASIL, 2009) e a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Outros documentos preconizam que a acessibilidade deve ser assegurada em todos os aspectos, inclusive na comunicação e informação.

A legislação citada representa que é reconhecido e estabelecido o direito ao acesso e uso de TA. No entanto, é importante questionarmos se o aluno que necessita dessa utilização e serviço na escola, se usufrui desse direito ou se há um conhecimento e reconhecimento dos profissionais que atuam com o educando em relação à área de TA e seus usos no ambiente escolar e processos de ensino-aprendizagem.

É importante ponderar que, partindo da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Galvão Filho (2012, p 04) menciona que os recursos de TA são percebidos como instrumentos de mediação. Constituindo recursos de acessibilidade, podem ser situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência a partir da potencialização da sua interação social no mundo, promovendo a abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência.

O exposto a respeito da área de TA, vê-se que é um campo do conhecimento percebido cada vez mais como um elemento fundamental para a autonomia, inclusão escolar e social da pessoa com deficiência (GALVÃO FILHO, 2012, p. 20), o que é legitimado nas políticas públicas de inclusão escolar e legislação, uma vez que reconhecem a necessidade de acesso e usos de serviços, recursos, pesquisas e estratégias em TA na escola e, especificamente, no trabalho do AEE como foi apresentado.

4. Percurso metodológico: a construção de um estudo de caso

(...) ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática (FREITAS, 2002, p. 27).

Visto que este trabalho objetiva investigar aspectos e condições, meios e modos de participação de uma criança com DV incluída em classe de primeiro ano do ensino fundamental em práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, enfocando a relação com pares, professores, materiais e recursos denominados de Tecnologia Assistiva (TA) proporcionados pela escola, a elaboração do método de pesquisa se deu pela construção de um estudo de caso conduzido via observação participante e entrevistas semiestruturadas, caracterizando uma pesquisa qualitativa orientada pela abordagem teórica que fundamenta este trabalho, a perspectiva sócio-histórico-cultural.

A pesquisa qualitativa, dirigida sob essa perspectiva, constitui-se numa instância de aprendizagem e de produção de conhecimento, vista como uma relação dialógica entre o investigador e investigado, sendo o pesquisador parte integrante do processo investigativo (FREITAS, 2002). A perspectiva permite compreender o fenômeno estudado. Nesse caso, a participação de uma criança com DV em situações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, a partir de seu acontecer histórico “no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, P. 21). Ou seja, considerando a relação do fenômeno estudado e dos envolvidos com o contexto social – cultural, histórico, político e pedagógico – ao qual pertencem, uma vez que o homem, nessa perspectiva, é participante do processo histórico (FREITAS, 2002).

Nessa direção, no processo de pesquisa, consideramos o movimento histórico das instituições de educação envolvidas na pesquisa como marcas que caracterizam a construção social de cada uma dando-lhes particularidades (EZPELETA; ROCKWELL, 1986), como condição que contingência os modos atuais de sua organização.

Ressaltamos ainda que, na abordagem histórico-cultural, o pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa. Sua ação e seus os efeitos constituem elementos de análise pois, compreendendo-se a aprendizagem como processo relacional e favorecedor de desenvolvimentos, entende-se que os envolvidos na pesquisa estão em processo de aprendizagem, vivenciando a oportunidade de refletir e aprender, de transformar suas possibilidades de ação (FREITAS, 2002).

Em relação à construção do estudo de caso, via observação participante e entrevistas, esta é compreendida como forma de investigação que capta a complexidade de um caso único em interação com os seus contextos. Aquela que, ao estudar a particularidade e a complexidade de um único caso, alcança um conhecimento mais profundo, contribuindo para a obtenção de uma compreensão global (STAKE, 2007).

A partir de características e dimensões que se aproximam de outros casos, o estudo de um determinado caso, compreendido como uma das manifestações possíveis de representação de um dado fenômeno (social – histórico e cultural), permitem compreender e discutir aspectos condicionantes ou resultantes do problema em sua origem ou expressão mais ampla. Ou seja, ao estudar a participação de uma criança cega em situações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, podemos explicitar e discutir, a partir dessa situação específica, aspectos relacionados às condições e modos de ensino-aprendizagem de crianças cegas em geral, em situação de inclusão escolar e atendimento especializado.

4.1 A busca pelos participantes da pesquisa

A busca pelos participantes da pesquisa foi feita via Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP) da secretaria de educação do município de Guarulhos/SP. O critério de seleção da escola era uma escola que tivesse uma criança com DV matriculada no primeiro ano do ensino fundamental e que a mesma criança usufrísse do AEE.

Primeiramente, em conversa com profissional do DOEP, foram solicitadas informações dos documentos necessários para ter a indicação da escola. Em seguida, os documentos foram elaborados, assinados por nós e entregues no DOEP da secretaria de educação, em 28 de julho de 2014. Após 40 dias, o DOEP aprovou a realização da pesquisa no município, designando aos locais de pesquisa e a criança. Após contato com a escola e o responsável pela criança, o trabalho foi encaminhado ao comitê de ética, junto aos documentos necessários (Apêndices A, B, C, D, E, F, G), sendo aprovado em 22 de outubro de 2014. Em 23 de outubro de 2014, a coleta de dados teve início na escola e no AEE.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública e em instituição responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), através de observação da rotina de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental que possuía uma criança com DV entre seus educandos e na sala de AEE. Também constituíram a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa: professora da sala de aula comum, estagiária da sala de aula comum, professora do AEE, gestoras da escola de ensino comum, mãe da criança com DV e criança com DV.

A coleta de dados, via observação, participante e entrevistas (ver roteiro de observação no Apêndice F) foi pautada pelos objetivos geral e específicos elaborados para a pesquisa. Os roteiros de observação e entrevistas foram previamente submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), junto aos demais documentos.

A observação foi projetada para ocorrer três vezes por semana: duas vezes na sala de aula comum e uma vez na sala de AEE, por quatro horas diárias (um turno na escola regular) e tempo correspondente ao horário de atendimento educacional especializado, durante dois meses, com a possibilidade de ampliação do prazo de coleta por mais um mês, se necessário. Entretanto, ao longo da coleta de dados na escola comum, foi necessário ter flexibilidade frente aos outros compromissos da criança: atendimentos médicos e acompanhamento no LARAMARA. Os compromissos extraescolares resultavam em saídas da criança, mesmo em dias não estabelecidos.

O tipo de observação assumida no processo de pesquisa, observação participante, caracteriza-se pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência (TURA, 2003), que dessa maneira, interage com os sujeitos envolvidos na pesquisa atuando como pesquisador participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, 2002, p. 29).

Nessa direção, o observador se depara no universo da escola com singularidades, diversidade social e histórica que constituem situações características da vida escolar, as quais

geram expectativas e (in)certezas que o colocam no papel de aprendiz, sendo também, de acordo com Freitas (2002), transformado pela realidade investigada.

Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 16).

A observação conduzida na escola de ensino regular e na instituição de AEE propiciou, também em função das diferenças entre esses contextos educacionais, vivências e experiências diferentes.

Na escola, as relações entre crianças - professora - Maurício, a organização do tempo, o modo de condução das atividades, a presença da estagiária, a nossa presença com os instrumentos de pesquisa (câmera filmadora e fotográfica e caderno de campo), que causaram impacto na vida desses sujeitos, proporcionaram em nós modos de interação com o grupo que divergiram dos modos de interação do AEE, ambiente de atendimento individualizado.

A coleta de dados na escola comum

Na escola comum, Maurício chegava via transporte escolar. Os dados coletados no período de observação foram registrados em caderno de campo, fotografia e vídeo como foi explicado anteriormente tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nos dias de coleta, eram utilizados um caderno, lápis ou caneta, câmera filmadora e câmera fotográfica com um tripé.

A elaboração do caderno de campo ocorreu no decorrer das observações. No entanto, as anotações eram feitas em apenas alguns momentos, como ao término de alguma atividade, de modo que eram registrados os aspectos relevantes da atividade realizada, e a cada momento que compunha a rotina da turma a fim de não perder a sequência cronológica do período escolar das crianças. Essa postura foi adotada para que fosse possível a construção de uma relação amigável entre os sujeitos envolvidos na sala de aula sendo possível interagir de modo mais constante, pois se a construção do caderno de campo for feita com a descrição minuciosa de todos os detalhes ocorridos no ambiente no qual está imerso, pode ser que o pesquisador tenha menos possibilidades de se aproximar dos sujeitos da pesquisa pelo fato de se preocupar em descrever os enunciados que surgem etc. Por isso, posteriormente ao período de observação de cada dia, os registros dos cadernos de campo foram digitados em word, sendo posteriormente comparados e completados pelas transcrições das filmagens,

acrescentando-se ao texto o que permitisse, na descrição/discussão de cada situação, o que nos permitia pensar sobre elas.

As fotografias realizadas contemplaram registros de alguns momentos das atividades, do ambiente da sala de aula e dos materiais utilizados em sala de aula nas atividades ou propostas pedagógicas. Alguns materiais foram fotografados durante seu uso, mas todos os materiais foram fotografados ao final do período de observação, sem interromper ou prejudicar situações específicas de ensino-aprendizagem.

As filmagens contemplaram a maior parte das situações observadas. A câmera filmadora foi posicionada ora distante de Maurício, contemplando todo o ambiente da sala de aula, e em algumas atividades, como a contação de história, direcionadas para a turma toda. Em outras situações, foi posicionada próxima a Maurício, com o objetivo de captar os modos, os meios e as condições de participação da criança e de mediação da estagiária e da professora nas atividades realizadas com Maurício.

A despeito de a realização de filmagem e fotografias fazerem parte do plano de pesquisa e serem referidas e aprovadas em termo de consentimento assinado pela secretaria de educação, escola e Comitê de Ética da UNIFESP, transcorridos os primeiros dias de pesquisa, em 30/10/2014, a coordenadora pedagógica suspendeu a filmagem e solicitou que pedíssemos a autorização dos pais das crianças da sala para ter o direito de coletar imagens das crianças via filmagem e fotos. Retomamos que as crianças fotografadas teriam os seus rostos cobertos, caso as fotos fossem publicadas no trabalho final (dissertação) ou em outro material de objetivo acadêmica (apresentação em eventos, publicação de artigos etc.).

Retomado o contato com os pais, via bilhete escrito por nós, mais uma vez esclarecendo os termos da pesquisa, aos poucos, obtivemos o retorno das famílias. Mas durante alguns dias, não pudemos realizar filmagens ou fotografias que envolvessem as crianças do grupo.

Durante as filmagens, a câmera, que foi apoiada em um tripé, causou curiosidade nas crianças afetando seus modos de interação entre elas e levando-as a interagir com a câmera: quando passavam em frente à câmera faziam expressões faciais, ficavam olhando e mostrando o aparelho uns aos outros. Possivelmente, a presença/fixação da câmera na sala também afetou a interação da professora com as crianças, o que apresentava a cada dia como propostas pedagógicas, uma vez que a presença da câmera lembrava o caráter da situação: a câmera registrava situações que seriam analisadas posteriormente.

A coleta de dados aconteceu durante um período do ano com diversos feriados, o que trouxe alguns prejuízos ao estudo. Ressalte-se ainda que, no decorrer da coleta de dados na escola comum, houve dias programados de observação nos quais Maurício faltou sem informação prévia, e dias em que soubemos de sua ausência antecipadamente, por meio de contato telefônico com a sua mãe.

A ideia inicial era realizar o período de observação até meados de dezembro, mas na primeira semana de dezembro de 2014, no dia 01/12/2014, fui à escola e Maurício estava ausente. Conversei com a professora e ela informou que ele não viria mais.

Em suma, na escola a observação foi feita durante cinco semanas, nos seguintes dias: 23/10/2014; 30/10/2014; 31/10/2014; 06/11/2014; 07/11/2014; 10/11/2014 e 27/11/2014, totalizando 28 horas de observação.

A observação participante privilegiou, conforme o roteiro de observação (apêndice F), a participação de Maurício nas atividades propostas, focando nas atividades que tinham por objetivo favorecer o aprendizado da linguagem escrita, e como ele respondia a essas atividades; as intervenções realizadas pela professora e estagiária nas propostas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e nas atividades em que o uso dessa linguagem se fazia necessário em relação a Maurício; as intervenções das demais crianças da turma de Maurício nas propostas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e nas atividades em que o uso desta linguagem se fazia necessário em relação ao aluno; os recursos, as estratégias, ações, métodos de TA que visam favorecer a aprendizagem da linguagem escrita e acesso a essa linguagem pela criança com DV; as condições e os modos pelos quais Maurício se relacionava com os recursos de TA e o uso que fazia de tais recursos, bem como as intervenções feitas pela professora e estagiária com o objetivo de favorecer a utilização dos mesmos por Maurício; a relação das crianças da turma de Maurício com os recursos de TA utilizados por ele; as propostas pedagógicas que tinham em vista o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas na sala de aula regular focando as aproximações, distanciamentos e articulações com as propostas que também tinham como objetivo o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas na sala de AEE; e os materiais escritos expostos na sala de aula e, se havia algum modo de adequação diante das necessidades da criança com DV.

No decorrer das observações, atuamos como participantes na sala de aula, auxiliando quando necessário nas atividades de Maurício, trocando experiências com a professora e estagiária, e sempre utilizando o material disponibilizado por elas. Essa atuação tratou-se de

uma experiência que exigiu atenção em relação à postura de pesquisadora, uma vez que a ideia era participar ativamente das propostas da professora com vistas a auxiliar, se solicitado, e não assumir o papel desempenhado pela professora e/ou estagiária.

Em relação a (nossa) presença ativa no decorrer da pesquisa, acreditamos que, devido ao curto período em que a observação ocorreu, houve dificuldade de interagir com a professora da sala de aula, principalmente nas situações de ensino-aprendizagem propostas. Primeiro porque, geralmente, as atividades com Maurício eram conduzidas pela estagiária. Segundo, porque as atividades na sala de Maurício, em geral, ocorriam de forma que a professora estava sempre muito ocupada. Além disso, entendemos que a presença de uma pesquisadora num ambiente de ensino pode suscitar desconfiança, receios e expectativas, fazendo-se necessário um maior tempo de convívio para a criação de vínculos de confiança, de trocas de saberes e experiências. Quando professor e pesquisador devem se adequar à pesquisa em um curto período de tempo, é preciso haver predisposição ao diálogo e à confiança de ambas as partes. E, embora o ambiente tenha sido amistoso e respeitoso ao longo de todas essas semanas, isso não surgiu. O mesmo não pode ser dito quanto à nossa relação com a estagiária, com as crianças e com Maurício, quando houve possibilidades de diálogo durante todo o processo de pesquisa, nas situações de ensino-aprendizagem. Com a estagiária houve troca de conhecimentos, experiências e vivências, nossas e dela. Com Maurício, houve diálogo tanto na ausência da estagiária, como na presença dela. No entanto, ressaltamos que, em diversas situações, não fizemos intervenções para que compreendêssemos como professora e estagiária dariam desfecho às propostas com Maurício.

A coleta de dados no Atendimento Educacional Especializado

O serviço de AEE, como já especificado, ocorre em uma instituição responsável por esse atendimento. Nos dias de coleta de dados no AEE, aguardávamos Maurício perto da secretaria de alunos da instituição. Quando a professora do AEE o buscava, entrávamos juntos (pesquisadora, professora do AEE e Maurício) no espaço de atendimento.

No AEE, os dados coletados no período de observação também foram registrados em caderno de campo, fotografia e vídeo, considerando os objetivos da pesquisa. Nos dias de coleta, eram utilizados um caderno, lápis ou caneta, câmera filmadora e fotográfica, e um tripé para apoiar a câmera durante as filmagens.

A elaboração do caderno de campo ocorreu durante os períodos de observação. No entanto, eram registradas sucintamente as atividades realizadas, uma vez que a filmagem no AEE foi possível do início do atendimento ao final do mesmo. Ou seja, a filmagem contemplou detalhadamente todos os aspectos das propostas realizadas. Após o período de observação de cada dia, os registros dos cadernos de campo foram digitados em word, tendo as transcrições das filmagens acrescentadas. Os registros em fotografia contemplaram os materiais utilizados no decorrer dos atendimentos. Foram realizados em alguns dias após o período diário observado.

A observação participante contemplou, conforme o roteiro de observação (apêndice F), a participação de Maurício nas atividades propostas focando as atividades que tinham por objetivo favorecer o aprendizado da linguagem escrita e como ele respondia a essas atividades; as intervenções realizadas pela professora nas propostas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e nas atividades em que o uso desta linguagem se fazia necessário; os recursos, as estratégias, ações, métodos de TA que visam favorecer a aprendizagem da linguagem escrita e acesso a esta linguagem pela criança com DV; as condições e os modos pelos quais Maurício se relacionava com os recursos de TA e o uso que fazia de tais recursos, bem como as intervenções feitas pela professora com o objetivo de favorecer a utilização dos mesmos por Maurício; as propostas pedagógicas que tinham em vista o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas no AEE focando as aproximações, distanciamentos e articulações com as propostas que também tinham como objetivo o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas na sala de aula comum; e os materiais escritos expostos no ambiente físico do atendimento e, se havia algum modo de adequação diante das necessidades de Maurício.

O atendimento de Maurício no AEE era individualizado, não havia outras crianças e, por isso, as minhas intervenções foram poucas e não foi solicitado auxílio nas propostas.

No AEE, a observação foi realizada em 5 semanas e nos seguintes dias: 21/10/2014; 04/11/2014; 11/11/2014; 25/11/2014 e 02/12/2014, totalizando 7 horas e 30 minutos de observação.

A professora do AEE, em relação à nossa presença e instrumentos necessários para a coleta de dados, realizou suas atividades com poucas solicitações e poucos comentários a respeito da pesquisa. Devido ao atendimento ser individualizado, no qual a professora do AEE sempre estava em constante interação com o aluno, vivenciamos poucas situações de intervenção nas atividades.

As entrevistas com os participantes da pesquisa

Posteriormente ao período de observação, as entrevistas semiestruturadas foram previamente agendadas com todos os participantes da pesquisa, uma vez que todos tinham relação muito próxima do caso estudado e a ideia principal era obter conhecimento das particularidades e condições de vida e profissional de cada participante.

Esse momento da coleta também se pautou pela pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2002). Nessa abordagem, a entrevista é marcada pela dimensão do social. É concebida como uma produção de linguagem e, por isso, dialógica, constituindo um espaço de produção de enunciados que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas (FREITAS, 2002).

A entrevista, além de constituir um instrumento de acesso e conhecimento da realidade particular de cada sujeito, possibilita que ele dê “voz” ao grupo que pertence. “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Nessa direção, Amado e Ferreira (2013) afirmam que a entrevista semiestruturada é um meio possível de completar o conhecimento dos fatos e dos comportamentos vividos na observação, o que consistiu num esforço de articular as questões previamente elaboradas (Apêndice G) às situações observadas antes da realização das entrevistas, bem como no decorrer das mesmas.

Em relação ao ambiente em que as entrevistas foram realizadas, com as profissionais da educação da escola comum participantes da pesquisa, as entrevistas foram feitas na escola e individualmente. As entrevistas com a professora do AEE, com a mãe de Maurício e com Maurício foram realizadas na instituição em que Maurício usufruía do AEE. Essas entrevistas também foram feitas individualmente com exceção de Maurício, pois por ele ter apenas 6 anos de idade, a mãe foi informada que poderia estar presente sem realizar intervenções e a mesma aceitou.

Todas as entrevistas foram gravadas com mp4 de aparelho celular¹⁰. Tinham, inicialmente, um tempo previsto de uma hora. No entanto, esse tempo foi excedido com

¹⁰ No projeto desta pesquisa, foi previsto a utilização de mp3 player. Entretanto, pela dificuldade em adquirir esse aparelho, optou-se em utilizar o mp4 player de aparelho celular.

alguns participantes. Quando houve necessidade, o vocabulário usado considerou as condições profissionais e sociais do entrevistado.

A priori, o roteiro elaborado para a realização da entrevista (Apêndice G) foi estruturado em blocos temáticos. Esse roteiro resulta de uma preparação para a entrevista que ajuda a gerir questões e relações. Nele constam as questões fundamentais que constituem aquilo que se pretende alcançar na recolha de dados. Também ajudam o investigador na direção da entrevista para que o entrevistado, mesmo tendo a liberdade de discorrer sobre os temas, não se desvie do que objetivam as questões. Ainda permite a obtenção do máximo de informações importantes ao estudo (AMADO; FERREIRA, 2013).

Vale ressaltar que no decorrer da entrevista não adotamos uma postura rígida, o que permite uma comunicação mais livre entre o entrevistador e o entrevistado (TURA, 2003).

O roteiro da entrevista (Apêndice G) teve início com perguntas relacionadas às experiências dos entrevistados. Em seguida, questões mais factuais e históricas do que opinativas. Por fim, questões mais específicas e de opinião, de acordo com as orientações de Amado e Ferreira (2013).

4.3 Caracterização dos campos de pesquisa: os espaços pedagógicos

A escola comum



Figura 1: ambiente físico da sala de aula comum, representando o momento da contagem de meninos e meninas. Maurício está com a professora, contando as meninas. Situação registrada em 27-11-2014.

A escola de ensino regular é localizada em Guarulhos, em uma região bastante afastada do centro, numa comunidade de baixa condição socioeconômica. A escola é próxima ao Parque Estadual da Cantareira, com extensa área verde nas proximidades da mesma. Há pouco comércio, a não ser um depósito de material de construção, uma loja de material de construção e uma pequena venda de pães, doces e bebidas. Há algumas linhas de ônibus municipais e intermunicipais que passam em frente à escola.

A escola foi inaugurada no ano de 2012, e atende crianças e alunos da etapa da educação infantil e ensino fundamental. Desde 2014, a escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Desde julho desse mesmo ano, a escola divide o andar térreo com outra escola, que está em processo de reforma/construção. A escola possui 11 salas de aula, sendo as quatro do térreo usadas pela escola que está usufruindo do espaço, mais uma sala construída devido à necessidade de salas.

O espaço físico da escola conta com rampas de acesso e faixa em alto relevo nos degraus. Há ainda uma sala de professores e secretaria de alunos. No térreo há no pátio e um

refeitório que as duas escolas dividem, além de um espaço utilizado como estacionamento para os funcionários.

A sala de aula em que a coleta de dados foi realizada fica em frente à rampa e à escada que dá acesso ao pátio, ao lado do banheiro dos alunos. A turma observada possui 39 crianças, segundo a lista de alunos da classe disponibilizada pela secretaria da escola, e frequenta o período da manhã – das 07h00 às 11h00. A sala de aula possui um alfabeto em Língua portuguesa exposto acima da lousa. Os numerais iniciais ficam expostos em outra parede. Na parte superior da mesma existe um quadro feito em EVA com espaço para número (quantidade) de meninas, número (quantidade) de meninos, a soma de meninos e meninas, e espaço para preencher com o número dos alunos que faltaram. Esse quadro é utilizado todos os dias, no início da rotina das crianças. Ainda há um quadro, confeccionado em papel e cola quente, com os numerais e as quantidades, em bolinhas, que representam cada número. Ele foi feito pela primeira estagiária que acompanhou Maurício, no ano de 2014. A sala também possui um armário de duas portas, no qual a professora guarda alguns materiais, inclusive os utilizados no trabalho pedagógico realizado com Maurício. Há um balcão que ocupa toda a extensão da parede das janelas, a mesa do professor e uma lousa.

A rotina da turma de Maurício, na ausência de aulas de professores especialistas, ocorria da seguinte forma: oração; contagem da quantidade de meninos e meninas; atividades; lanche; atividades; almoço; no retorno para a sala de aula iam ao banheiro; retornavam para a sala de aula, cantavam algumas músicas ou faziam, como a professora dizia, “um momento para relaxar” imaginando uma viagem. Salientamos que Maurício retornava para a sala de aula após o almoço, a funcionária do transporte escolar o buscava e, por isso, Maurício participava pouco desse último momento mencionado. Por fim, terminava o período diário escolar da turma.

O Atendimento Educacional Especializado



Figura 2: ambiente físico da sala de AEE, tendo presentes a professora, Maurício e a pesquisadora. Situação registrada em 11-11-2014.

A instituição que oferta o Atendimento Educacional Especializado frequentado por Maurício é localizada em um bairro distante da escola de ensino comum em que ele é matriculado. Faz parte de um bairro que possui vários comércios, escola de ensino comum, teatro, hospital, posto de gasolina, concessionárias de veículos e outros tipos de comércios. Há diversas linhas de ônibus municipais e intermunicipais que fazem trajeto na região. A instituição possui algumas árvores em seu terreno, espaço usado como estacionamento, uma casinha de plástico no jardim, há secretaria de alunos, sala para os responsáveis aguardarem o atendimento, sala de professores, salas para o atendimento dos alunos, um refeitório e alguns sanitários. Essa instituição fica ao lado de uma escola de ensino regular e, dependendo do horário, é possível ouvir as professoras e ouvir/ver as crianças, bem como algumas atividades que fazem uso de músicas.

A sala em que Maurício recebe o AEE é equipada com mesas e armários. Ao lado direito da porta da sala há três armários e um espelho, no centro da sala há várias mesas pequenas organizadas uma do lado da outra formando uma mesa grande, há alguns materiais colados na parede, uma lousa branca, um colchonete, três bengalas lúdicas, um computador, uma cadeira almofadada em frente ao computador e caixas com vários materiais: livros,

caixas de embalagens, blocos de plástico ou madeira em formas geométricas e outros materiais que não conhecemos durante os atendimentos observados.

Ao AEE, Maurício era levado por sua mãe. Na instituição era recebido pela professora. A mãe de Maurício o aguardava em outra sala. Maurício caminhava com uma bengala lúdica e com a orientação da professora até a sala de aula. Quando chegava à sala, trocava os óculos e a professora dava início às atividades. Maurício utiliza óculos diferentes: um para caminhar e outro na sala do atendimento, para trabalhar com a professora. Ao final do atendimento, Maurício novamente trocava seus óculos e a professora o acompanhava até o refeitório para que pudesse se alimentar.

4.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

A entrevista constituiu um instrumento que, além de possibilitar a relação com as situações observadas no contexto da sala comum e do AEE, tornou possível conhecer, de modo sucinto, a formação profissional dos participantes da pesquisa que atuam no campo da educação. Segue um quadro que mostra tais caracterizações.

Participantes	Magistério	Graduação	Pós-graduação	Tempo de trabalho na função atual
Diretora	X	Pedagogia com habilitação em supervisão escolar		3 anos
Vice-diretora	X	Letras Pedagogia – em andamento	Língua Portuguesa	6 meses
Coordenadora pedagógica	X	Pedagogia	Psicopedagogia – em andamento	3 anos
Professora da sala comum	X	Direito Pedagogia – em andamento		10 anos

Professora do AEE		Pedagogia	Psicopedagogia Atendimento Educativo Especializado	29 anos ¹¹
Estagiária		Pedagogia – em andamento		1 ano e 2 meses

Quadro 1: caracterização profissional dos participantes que atuam no campo da educação.

4.4.1 Maurício: um pouco de sua história e considerações iniciais¹²

Maurício é uma criança de seis anos de idade, nascido em Guarulhos/SP. Recebe o benefício LOAS¹³ desde os dois anos de idade. Reside com a sua mãe e avó materna, próximo à escola. A mãe de Maurício, Suzana¹⁴, não trabalha e o acompanha em todos os atendimentos médicos e educacionais, desde seu nascimento. Ela relatou que, quando estava no sexto mês de gestação, foi diagnosticada com toxoplasmose. No mesmo mês, ele nasceu prematuro, com 900 gramas e retinopatia da prematuridade.

Ele entrou na creche com dois anos de idade por iniciativa da mãe, e permaneceu na mesma instituição até a pré-escola. Ele foi matriculado no ano de 2014, na escola comum, de ensino fundamental – escola em que a pesquisa foi realizada. Após aproximadamente duas semanas frequentando a escola, foi beneficiado com o transporte escolar.

Atualmente, Maurício frequenta a escola comum, no período das 07h às 11h. Entretanto, ele vai para a casa às 10h30, com o transporte escolar. Possui o AEE uma vez por semana, das 14 às 15h30. Frequenta o LARAMARA¹⁵ uma vez por semana, no período da manhã, desde 2011, e faz acompanhamento médico na Santa Casa de São Paulo. Nesse acompanhamento médico, não há dia e horário definido, e geralmente acontece no período da manhã.

Suzana relata que, apenas no segundo semestre do ano letivo de 2014, começou a ter conhecimento de algumas atividades escolares e de que a professora, da escola de ensino

¹¹Tempo de trabalho no ensino especial. A professora do AEE iniciou sua carreira no ensino especial em 1985.

¹² As informações presentes nesse tópico foram adquiridas nas entrevistas com Maurício e sua mãe.

¹³ O LOAS é um benefício para pessoas com impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo. A concessão do benefício para pessoas com deficiência depende da avaliação da perícia médica do INSS. Informação verificada no site: <http://www.previdencia.gov.br/noticias/categoria/loas/>. Acessado em 07/07/2015.

¹⁴ Suzana é o nome fictício da mãe de Maurício.

¹⁵ Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual.

comum, trabalhava oralmente com ele. Ainda, comenta que no primeiro semestre do ano letivo de 2014 conversou com essa professora que comentou:

(...) que não tinha conhecimento dessa deficiência, que nunca tinha trabalhado com deficiente visual. Então, ela estava totalmente perdida, não sabia como ia começar a trabalhar com ele. Que ela me pediu orientação pra tá ajudando ela, e foi a única coisa que a gente chegou a conversar.

(Trecho da entrevista com Suzana, a mãe de Maurício, realizada em 09/12/2014).

Vale ressaltar que, segundo Suzana, a escola a chamou apenas duas vezes para conversar. A primeira, antes de iniciar as aulas e, a segunda, apenas para entrega de documentação. Quando questionada sobre o início do AEE de Maurício, Suzana explica que em um dos encontros na escola, uma professora da instituição responsável pelo AEE (não é a professora do AEE de Maurício) esteve presente. Na conversa, foi solicitado relatório médico de Maurício.

Mãe: (...) eu fiz a matrícula lá (na escola) e a coordenadora me disse que o pessoal do (instituição de AEE) ia lá pra ter uma conversa comigo. Daí eles foram e conversaram comigo.

Pesquisadora: E quem foi aqui do (instituição de AEE)?

Mãe: Foi a (nome da professora da instituição de AEE). Ela é professora de deficiência visual também aqui do (instituição de AEE).

Pesquisadora: Nessa conversa, quais foram as questões tratadas? Documentação? Pediram pra você vir até o (instituição de AEE)?

Mãe: Pra mim só pediram um relatório médico desde quando ele nasceu. Não precisei fazer matrícula no (instituição de AEE).

Pesquisadora: Ah, eles encaminharam você.

Mãe: A-ham. Eles pediram o relatório porque parece que eles iam mandar um memorando pra secretaria.

Pesquisadora: E daí ele já começou a frequentar o (instituição de AEE)?

Mãe: Isso. Em fevereiro.

(Trecho da entrevista realizada com Suzana, a mãe de Maurício, em 09/12/2014).

Suzana também menciona que a instituição que oferta o AEE tem conhecimento do diagnóstico de Maurício, e que tal documento seria enviado à secretaria. No entanto, ela não faz referência ao diagnóstico médico completo, ao qual tivemos acesso no final da coleta de dados.

Em relação à rotina de Maurício, Suzana é questionada sobre a frequência escolar:

Pesquisadora: Você acha que todas essas atividades semanais atrapalham a frequência escolar? Ou você acha que mesmo ele estando alguns dias ausente, vale a pena? Em relação à Santa Casa, não há dúvida alguma, porque diz respeito à saúde dele. Mas em relação aos outros acompanhados pedagógicos, você acha que tem prejudicado um pouco a frequência escolar do Maurício?

Mãe: Sim. Prejudicado sim, mas eu também acho que é necessário ele ir pra esses outros lugares.

Pesquisadora: Por quê?

Mãe: Ah... agora eu não estou sentindo tanto, mas no começo ajudou bastante, ele.

Pesquisadora: Ajudou em quais sentidos?

Mãe: Eles me orientam bastante. Eu tenho bastante orientação. No LARAMARA e na Santa Casa. Me passam bastante novidade pra eu passar pro Maurício.

Pesquisadora: De que tipo?

Mãe: Tipo, uma informática nova, um software novo. No LARAMARA, eles trabalham com ele orientação e mobilidade.

(...)

Pesquisadora: E também tem a questão dos materiais, do próprio ambiente, que é bem diferente do ambiente da escola...

Mãe: É, bem diferente.

(Trecho da entrevista realizada com Suzana, a mãe de Maurício, em 09/12/2014).

Em sua fala, é notável que ela considere a frequência escolar de Maurício prejudicada, devido aos atendimentos que possui. No entanto, pela contribuição dos atendimentos específicos para a necessidade de Maurício, a mãe acredita que há avanços no desenvolvimento dele pois, além do atendimento clínico, ele tem orientação e mobilidade, bem como acesso a um ambiente preparado para as suas peculiaridades. Além disso, ela própria recebe orientação de profissionais da área, como mencionou.

Em relação à visão de Maurício, Suzana explica:

Mãe: O resíduo visual dele era bem mais do que ele tem hoje. Do ano passado pra esse ano, ele começou a perder por causa do glaucoma. Ele já perdeu bastante. Antes ele conseguia, ele se locomovia sozinho sem precisar de ajuda, pegava o que ele queria sem ajuda de ninguém. E eles falam que foi por causa do glaucoma que ele foi perdendo (...) como ele tá trabalhando bastante com o tato, ele não tá querendo saber mais da visão. Ela (especialista) disse que ele não vai conseguir ler e escrever, mas dá pra ele identificar algumas coisas.

Pesquisadora: Que pode ajudar no dia a dia, a se locomover?

Mãe: Isso.

Pesquisadora: Mas pra parte educacional?

Mãe: Não.

Pesquisadora: Já foi dito que não? A letra ampliada não resolve mais?

Mãe: Ela (especialista) falou assim que até poderia trabalhar com ele ampliado, mas o ampliado dele é maior do que o que se trabalha com criança com baixa visão. Daí falou que acha melhor trabalhar com o Braille porque vai ser difícil encontrar coisas no ampliado que ele precisa pra ele enxergar. Então, já acha melhor. Elas têm medo de que ele possa perder (o resíduo visual) porque, se ele perder, vai ter que começar a trabalhar tudo de novo (...) porque ele corre o risco de perder por causa do glaucoma. E, se perder, vai ter que começar do zero de novo pra aprender tudo.

Pesquisadora: Ah, então foi passada orientação pro caso de leitura e escrita trabalhar em Braille?

Mãe: Isso.

Pesquisadora: E o uso da bengala também?

Mãe: Isso.

(Trecho da entrevista realizada com Suzana, a mãe de Maurício, em 09/12/2014).

O trecho de entrevista apresentado evidencia que Maurício, segundo a medicina, precisa aproveitar a visão para a orientação e mobilidade, no cotidiano. No entanto, precisa ter conhecimento do sistema de escrita Braille porque as letras ampliadas são insuficientes para a sua alfabetização. Ainda, no diálogo da entrevista, Suzana comenta a respeito de algumas orientações sobre o uso de livros fora do contexto escolar:

Pesquisadora: (...) há alguma recomendação para que a criança tenha acesso ao Braille ou a letra ampliada em casa ou em outros ambientes que não seja a escola? Ou pra você produzir algo para que ele tenha conhecimento à escrita?

Mãe: Sim. A (professora do AEE) já conversou comigo sobre isso.

Pesquisadora: Quais foram as orientações que ela te passou?

Mãe: Pra mim tá lendo pra ele, narrando, deixando ele folhear os livros.

Pesquisadora: Livros adaptados?

Mãe: Na verdade, não. Na verdade, ela não especificou se seria Braille ou não. No LARAMARA me passaram que é bom ser o Braille, só que como ele enxerga um pouquinho, é bom que tenha alguma instrução para que ele esteja vendo. Aí foi me passado isso. Na Santa Casa também, que é pra deixar ele folhear, ele passar a mão, deixar fazer tudo que tem pra fazer, para depois ir passar os dedinhos. Deixar ele ter a curiosidade de ter o livro.

Pesquisadora: Pra ele conhecer, explorar esse material. Isso no (instituição de AEE), no LARAMARA e na Santa Casa... E sobre livros em áudio, há alguma orientação? Você tem histórias em áudio na sua casa?

Mãe: Já foi passado pra eu passar pra ele. Mas eu não tenho.

Pesquisadora: Você teria que comprar esses livros?

Mãe: Isso. No LARAMARA tem pra vender. Aqui, a (professora do AEE) disse que ia me emprestar um, mas não sei se ela acabou esquecendo...

(Trecho da entrevista realizada com Suzana, a mãe de Maurício, em 09/12/2014).

A fala da mãe de Maurício relata as orientações passadas a ela sobre o uso de livros, mas evidencia a ausência de empréstimos possíveis para que Maurício tenha conhecimento desse material.

Além disso, Suzana relata que ele utiliza computador para brincar em casa e brinca, principalmente, com uma prima que é vizinha. No entanto, com algumas crianças, a mãe diz que por conta da mobilidade ele já não está mais conseguindo brincar. Relata também que ele tem um pouco de dificuldade para falar, mais especificamente em começar uma frase e responder. Também frequenta locais públicos, como parque, shopping etc.

Maurício, em sua entrevista, mesmo sem responder a algumas questões colocadas, comenta sobre sua prima, mostrando um pouco de seu relacionamento com ela, dizendo que brinca de faz-de-conta de metrô. “Quando a (*nome da prima*) fala que é metrô, ela pega lá, sobe e vai lá pro médico dela. Ela pega o metrô e fica falando que o guarda-roupa é metrô”.

(Trecho da entrevista realizada com Maurício em 09/12/2014).

Na entrevista, pergunto sobre outra brincadeira, mas a brincadeira de metrô aparece novamente:

Pesquisadora: E aí? Brinca de bicicleta com a (*nome da prima*) ou sozinho?

Maurício: Eu só, só, só quero saber de metrô.

Pesquisadora: Você anda sempre de metrô, né?

Maurício: (*não responde*).

Pesquisadora: Sempre?

Maurício: Sempre.

Pesquisadora: E você vai pra onde, de metrô?

Maurício: Fico andando pra lá e pra cá, de metrô.

(...)

Pesquisadora: Então você brinca de metrô com a (*nome da prima*) e leva a (*nome da prima*) ao médico?

Maurício: É. Só no médico (...). Quando a (*nome da prima*) tá lá, eu falo: “Vamo pegar o metrô”! E ela fala assim: “Vai pra onde”?

(Trecho da entrevista realizada com Maurício em 09/12/2014).

O diálogo de Maurício na entrevista evidencia sua capacidade de compreensão da realidade que se configura no brincar, bem como da vivência de situações sociais externas à escola. Sua fala, somada aos comentários de sua mãe, mostra sua inserção em práticas sociais, vivenciadas nos atendimentos que possui e em locais públicos que frequenta. Isso pode contribuir com o trabalho pedagógico uma vez que, na perspectiva assumida, o contexto social da criança deve ser valorizado na escola e nos processos de ensino-aprendizagem.

4.5 Construção dos dados: uma análise

Todo o processo de pesquisa culmina na análise. A construção dos dados envolve a coleta, mas é orientada pelos objetivos e pelos pressupostos assumidos como base. Ainda durante o processo de coleta, as atividades de ver e discutir os dados filmados e registrados no caderno de campo conduziram pouco a pouco à escolha das situações que se colocavam como representativas do que foi observado e conversado em entrevistas sobre as condições, meios e modos de participação da criança em situações que objetivavam e/ou proporcionavam direta ou indiretamente o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita.

Salientamos que os dados coletados nas entrevistas com as gestoras foram transcritos juntamente com as demais gravações, mas por representarem, em grande parte, questões direcionadas para os aspectos políticos da inclusão escolar, optamos por não utilizá-los neste trabalho, uma vez que a discussão teria que ser ampliada excedendo os objetivos da pesquisa.

Buscamos pontos de aproximação e distanciamento entre registros de observação e entrevistas, entre estes e os documentos orientadores do trabalho com crianças no primeiro

ano do ensino fundamental e no AEE; entre tudo isso e a legislação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

A escolha das situações teve como eixo orientador a possibilidade de explicitar e discutir aspectos de condições, meios e modos da relação da criança com DV com a linguagem escrita e, buscamos ver essa relação, nas interações com o adulto, com as crianças, com a escrita como objeto de conhecimento e com a presença desse objeto na ambiência física dos espaços educacionais (sala comum e sala do AEE).

Amado e Ferreira (2013) salientam que é preferível que as transcrições sejam feitas por quem conduziu a entrevista e por quem a vai analisar. Da perspectiva dos autores, isso permite mais fidelidade e aproximação ao texto dos entrevistados, além de permitir, desde o início do processo, destacar as temáticas que poderão ser exploradas na análise. Ainda de acordo com os autores, a transcrição das entrevistas preserva o discurso das entrevistadas, atentando para aspectos como pontuação da fala, pausas e tom de voz (AMADO; FERREIRA, 2013).

Para tanto, nos empenhamos no trabalho de leitura e releitura dos registros e transcrições das entrevistas, com vista a conhecer o material, *lapidando-o* com base na fundamentação teórica assumida, buscando e encontrando as pistas que permitissem a discussão pretendida.

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 17).

Na construção do relato de pesquisa e análise dos dados, os nomes das instituições são preservados e a referência aos participantes é feita com nomes fictícios. Segue quadro com os nomes fictícios dos participantes da pesquisa mencionados neste trabalho.

Participante	Nome fictício
Criança com DV	Maurício
Mãe da criança com DV	Suzana
Professora da sala comum	Kátia
Estagiária	Isaura
Professora do AEE	Alice

Quadro 2: nomes fictícios dos participantes da pesquisa.

Para a análise, escolhemos e apresentamos alguns registros, recortes da totalidade da observação participante realizada, descritos e discutidos com base nas filmagens e no caderno de campo, articulando-os em alguns momentos às falas dos participantes, coletadas nas entrevistas.

Para efeito da discussão e apresentação dos dados, optou-se por apresentar situações representativas do trabalho desenvolvido nos dois contextos educacionais – sala comum e AEE – e que envolvem o trabalho de professoras e crianças no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, destacando o caráter mediado dessa relação. Consideramos as especificidades de cada contexto educacional como condição de realização das atividades e de limites e possibilidades de relação da criança com DV com a linguagem escrita. Compreendemos que os objetivos e modos de realização do trabalho pedagógico conduzido no AEE (por exemplo, o seu caráter individualizado), assim como os objetivos e modos de realização do trabalho pedagógico conduzido no contexto escolar (por exemplo, o seu caráter coletivo) concorrem de forma substancial para a emergência de diferentes formas de participação da criança.

A discussão também procura contemplar os modos de articulação dos dois contextos educacionais frente aos objetivos e aspectos observados e discutidos sobre a relação da criança com a escrita. Isso possibilita discutir possibilidades de mediação da educação especial junto à escola, tendo em vista maior compreensão da criança e transformação de modos de ação escolares, assim como discutir os modos de mediação pedagógica que surgem nos dois contextos.

Apresentamos os registros de observação separadamente, em tópicos definidos pelo teor das atividades e possibilidades de desenvolvimento: **(5.1)** Práticas que envolvem indiretamente a relação com a linguagem escrita: a contação de histórias e **(5.2)** Atividades dirigidas ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Em cada tópico serão apresentadas situações de cada contexto educacional, seguida de discussão e diálogo com demais trechos registrados no material coletado e das entrevistas.

A discussão das situações a serem apresentadas tem como base as ideias de Vygotsky sobre a mediação cultural e seu papel no desenvolvimento humano. Permite-nos refletir sobre seus desdobramentos no entendimento, sobre o que é definido como mediação pedagógica e sobre a função mediadora do adulto e dos pares mais experientes na relação da criança com o conhecimento. Evidencia-se, nas situações, o importante papel mediador do outro na relação

da criança com DV com práticas culturais que envolvem a relação com a linguagem escrita concorrendo para o aprendizado da leitura e da escrita, práticas que dão forma ao cotidiano escolar. Enfatiza-se a necessidade de, frente à política de inclusão escolar e configuração das formas de atendimento especializado, dar atenção – explicitar e discutir – as formas dessa mediação, pois ela condiciona meios e modos de participação dessa criança na escola.

5. A relação de Maurício com a linguagem escrita na escola e no AEE – (im)possibilidades de aprendizagem

Na escola e no AEE, são vários os aspectos e as situações que podemos apontar como constitutivas da relação das crianças com a linguagem escrita. O aprendizado da leitura e escrita, base e objetivo de organização do trabalho pedagógico em uma primeira série do ensino fundamental, aparece por toda parte: na organização da sala de aula, da rotina e das atividades sugeridas às crianças.

Na sala de aula, em todos os dias de observação, as atividades de escrita compuseram momentos da rotina do grupo. No ambiente da sala de aula havia alfabetário fixado à parede, listas de nomes das crianças, cartaz para contagem diária das crianças e outros elementos escritos, o que permitia às crianças contato diário com a linguagem escrita. Em todos os dias observados houve trabalho de escrita conduzido pela professora Kátia com todo o grupo: o momento da contagem de meninos e meninas; a leitura de história; a escrita conjunta do cabeçalho, quando Kátia soletrava cada sílaba, destacava cada letra e questionava as crianças sobre a construção das palavras, que depois, as crianças copiavam no caderno; atividades individuais de escrita de nomes de desenhos ou escritas de palavras em folhas, geralmente relacionadas a alguma vivência (a um vídeo visto, uma história lida etc.). Havia também a agenda que cada criança trazia diariamente e levava de volta para casa com recados – comunicados da escola ou da professora aos pais, à família. Os livros de história não estavam acessíveis às crianças e havia na sala uma pilha de livros didáticos que não chegamos a ver em uso.

No AEE, as formas de organização do espaço e da rotina de trabalho também envolvem a linguagem escrita, mas essa não perpassa todas as atividades. O trabalho envolvia bem mais o uso de materiais didáticos como formas geométricas; brinquedos de montar, com fins ao desenvolvimento motor; dado para jogo e quantificação; contação de história com uso de objetos e outros recursos, e um caderno de leitura escrito com o código Braille confeccionado pela professora, com fins de introduzir o Braille à criança.

Considerando a breve descrição das atividades, afirmamos que a linguagem escrita está mais presente na escola. No entanto, é conduzida de modo que Maurício – criança com DV – é deslocado de seu grupo, permanecendo, geralmente, apenas com a estagiária.

Na sala de aula comum e no AEE, Maurício está presente nas diversas situações que envolvem direta ou indiretamente os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Nessas situações releva-se a mediação cultural – o papel desempenhado pelas concepções de linguagem, de escrita, de alfabetização, de deficiência visual, de criança com deficiência visual, de inclusão etc. – e seu papel nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança, na escola. Assim, observar e analisar a participação de Maurício é, ao mesmo tempo, refletir sobre o que contingencia esses processos, sobre condições e meios de sua realização, discutindo o que aí emerge como mediação, como formas (modos) de intervenção dos pares mais experientes (adultos e crianças videntes) e, principalmente, o que entendemos como mediação pedagógica, ou seja, a ação intencional das professoras, (in)diretamente dirigida à relação dessa criança com a linguagem escrita.

Considerando as contribuições da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e o papel constitutivo do outro neste processo, partimos da premissa de que é na relação com o social, mediada pelo outro, imersa em práticas de ação organizada que “(...) a criança vai integrando-se às formas de atividade emergentes de sua cultura” (FONTANA, 2005, p. 15). A mediação na dinâmica da interação constitui forma de viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de entretecer os dizeres em circulação, bem como questioná-los, redimensioná-los e sistematizá-los (FONTANA, 2005, p. 71).

De acordo com Fontana (2005), podemos afirmar que na apropriação de um bem cultural como a linguagem escrita, historicamente elaborado, culturalmente circunstanciado, o professor tem papel fundamental como mediador intencional. Cabe a ele apontar os critérios de sistematização desse conhecimento (FONTANA, 2005, p. 59). Para a autora, a mediação pedagógica é o espaço próprio do professor na relação de ensino, “intencionalmente organizada” (FONTANA, 2005, p. 36).

É a importância dos processos mediadores o que se evidencia nas situações observadas apresentadas a seguir, com fins de discussão. Buscamos destacar e discutir, nas diversas situações escolhidas, como esses processos definem as práticas que dão forma, no trabalho pedagógico da sala de aula comum e do AEE, à relação de Maurício com a linguagem escrita e a suas (im)possibilidades de aprendizagem de leitura e escrita.

A discussão considera as especificidades do ensino fundamental de nove anos de duração, instituído pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Ele é compreendido, de acordo com Kramer (2007), como espaço que deve assegurar a construção do conhecimento por todas as crianças, considerando tanto a singularidade das ações infantis quanto a produção cultural, de modo que atenda às necessidades de todas elas. Considera também as especificidades sobre a

alfabetização de crianças com DV elaboradas por autores (BRUNO, MOTA, 2001; SÁ, SIMÃO, 2010; SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007) em algumas proposições oficiais, assim como o papel do adulto nesse processo, da perspectiva desses autores.

5.1 Práticas que envolvem indiretamente a relação com a linguagem escrita: a contação de histórias

A contação de histórias possui lugar de destaque no contexto da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, os três anos iniciais dessa etapa de escolarização devem assegurar a alfabetização sem perder de vista os usos sociais da linguagem escrita (BRASIL, 2013), orientação que reforça o valor social atribuído à aprendizagem da leitura e escrita, destacando o papel da contação de histórias, via leitura ou narração.

De acordo com Garcia (2012), “contar histórias é a mais antiga das artes e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação”. Abramovich (1989, p. 16) nos lembra da importância de ouvir muitas histórias para a formação de qualquer criança: “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor; é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Se, para as crianças, em seu desenvolvimento, é importante ouvir histórias, destaca-se a importância da contação no campo de sua educação, na escola, sendo inúmeras as possibilidades de contar e diversas as possibilidades de relação, conhecimento e aprendizado que a contação propicia. Além de as histórias divertirem, elas concorrem para outros objetivos: educar, instruir, socializar, desenvolver o intelecto, a imaginação a atenção para o mundo e para si. É ouvindo histórias – lidas ou narradas, inicialmente, através da voz do contador – que as crianças têm acesso à prática milenar e social de compartilhar e repassar histórias. A contação, via leitura ou narrativa oral, suscita o imaginário, o encontro de ideias para a solução de questões que emergem ao longo da história, a vivência de conflitos e inúmeras emoções favorecidas e provocadas pela narração (ABRAMOVICH, 1997).

Para além do trabalho com a imaginação, a criatividade e os sentimentos “(...) é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também a fala, a escuta e a escrita” (BRASIL, 1998, p. 53). Ou seja, a leitura feita por um adulto contribui para que as crianças apreendam sobre a língua escrita e sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita (GOULART, 2007).

De acordo com Goulart (2007), para que a aprendizagem da escrita seja favorecida é importante estabelecer um diálogo com as crianças sobre o que vai ser escrito e ler textos para que seu conhecimento a respeito da língua e diferentes temas sejam ampliados. Pois, o primeiro conhecimento para que a criança escreva é saber que letras são utilizadas para escrever, e que estas se organizam de acordo com um sistema de escrita alfabética. Assim, as crianças vão construindo percepções sobre elementos do sistema alfabético e sobre as convenções que organizam seus usos, sobre outras marcas que surgem no texto escrito, tais como sinais de pontuação, acentuação e outros que demarcam o ritmo, a entonação etc., definindo a narrativa e os sentidos possíveis. É o par mais experiente, leitor ou escritor, quem introduz a criança nesse processo de muitos aprendizados, suscitado pela relação com as histórias e, aí, com a linguagem escrita.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 73) orientam que essas práticas, de leitura e escritura, devem constituir momentos diários, compartilhados de forma que promova motivação para aprender a ler, que torna possível à criança se aproximar do texto escrito, observar escrita e ilustrações, bem como se apropriar e entender o funcionamento da escrita e das diferentes práticas sociais de uso dos textos.

Nessa direção, Goulart (2007) propõe que o espaço da sala de aula deve ser um ambiente de leitura para a formação de leitores de modo que, no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente, a criança possa construir sentidos para o texto escrito, explorando as possibilidades de significação e fazendo relações com diferentes textos.

Considerando os argumentos dos autores acima citados, podemos compreender a importância de ler para e com as crianças na escola, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Na escola, é através da experiência com a leitura dos mais diversos textos, inicialmente feita pelo professor, que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, bem como recursos para o aprendizado da leitura e escrita. Considerando a importância das histórias em nossa cultura e os modos de ação da criança nos primeiros anos, quando o lúdico e a imaginação predominam na relação com o meio, destacamos a importância dessa atividade nas primeiras séries do ensino fundamental quando a relação com a linguagem escrita ganha, na escola, maior sistematização, se intensifica¹⁶.

¹⁶ A publicação *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos* (BEAUCHAMP, ET. AL., 2007) orienta e enfatiza que as atividades de ensino-aprendizagem da linguagem escrita devem considerar as especificidades das crianças de seis anos de idade, dando lugar ao lúdico e destacando o papel da leitura de literatura infantil nesse processo.

Ao destacar as atividades de contação de histórias no contexto da relação de qualquer criança com a linguagem escrita (mas mais especificamente no que concerne à criança cega, tendo em vista as condições e modos de realização dessa relação e as peculiaridades que caracterizam essa criança), faz-se necessário ressaltar que, em nossa compreensão, a contação de história pode ser realizada tanto via leitura de história (sendo fiel ao texto escrito e privilegiando todos os aspectos que compõe a estrutura do livro), como através da narrativa oral (o contador não necessariamente segue o texto do livro, podendo alterá-lo, encená-lo e até descartar o livro, usando recursos diversos como brinquedos, objetos, etc).

As duas formas de contar histórias nos parecem importantes para a introdução de uma criança cega às práticas sociais de leitura e escrita, à linguagem escrita e seus usos. Compreendemos que as duas formas oferecem possibilidades de diferenciação entre as modalidades oral e escrita, assim como de construção do leitor, abrindo à criança cega inúmeras possibilidades de aprendizado na relação com livros e histórias, mediada pelo professor.

5.1.1 A contação de histórias na escola comum

Durante a observação, registramos a leitura de seis histórias para o grupo de Maurício. Nessas situações de contação, apenas o livro era utilizado, sem exceção. A história “A pequena sereia” foi lida duas vezes. As demais eram histórias, contos ou fábulas relacionadas a animais. Também foi contada uma história relacionada ao *Halloween*.

No decorrer das leituras, nem sempre as ilustrações eram apresentadas ao grupo. Não havia alteração nos modos de organização do espaço de sala de aula ou na disposição das crianças, que permaneciam sentadas em suas carteiras. Em algumas leituras, como “A pequena sereia”, foram feitas, posteriormente, atividades relacionadas à história – escrita de palavras em folha de atividade, em que havia desenhos que representavam os objetos que deveriam ser nomeados pelas crianças.

A situação apresentada a seguir é representativa dos modos de leitura de histórias na rotina escolar das crianças na sala comum. Permite-nos discutir aspectos dos modos como a leitura é compartilhada com o grupo de crianças, assim como a participação de Maurício nessas atividades. Devido à extensão, alguns trechos da situação foram recortados. O título da história contada é *Mogli: o menino lobo* (KIPLING, 2007).



Figura 3: leitura da história *Mogli: o menino lobo* (KIPLING, 2007), realizada pela professora Kátia para a turma de Maurício.

Introdução à leitura de histórias:

As crianças haviam feito a contagem de meninos e meninas. Após a contagem, elas permanecem sentadas em seus respectivos lugares. As carteiras estão organizadas em fileiras. Em seguida, Kátia caminha até sua mesa e pega um livro de literatura infantil. Diz às crianças: “Agora, cruzem os braços. Eu não falei pra pegar caderno ainda (algumas crianças estavam com seus cadernos abertos sobre suas mesas). A, a gente não vai mexer no caderno, a atividade que estamos fazendo é do projeto Gibi. Cruza o braço, presta atenção que agora é hora da...” (e balança o livro com a mão direita). Crianças: “História”!

Maurício está de cabeça baixa e não responde com as crianças.

Kátia: “Hora da história”. O nome da história é *Mogli*. Kátia mostra a capa às crianças. Algumas crianças comentam: “Ah, eu sei”.

Outra criança: “Eu tenho o dvd do Mogli”.

Outra criança: “É mó engraçado”!

Kátia: “Então fecha a boquinha (aponta para sua boca) e liga as orelhinhas (aponta para as suas orelhas). Vamos prestar atenção!”

Kátia inicia a leitura (Seguem alguns trechos da história lida):

“Certo dia, um lobo encontrou um menino chorando no meio da selva, decidiu criá-lo e deu a ele o nome de Mogli. Mogli crescia feliz. O urso e a pantera ensinaram a ele a lei e os prazeres da selva. Mogli nadava como um peixe, subia nas árvores como macaco e falava a língua dos animais (...) Mogli já tinha crescido e não era mais criança. Não se assustou com as malvadezas e intenções do tigre que mandou para ele uma manada de búfalos (...) desde então, Mogli tornou-se o rei da selva, respeitado por todos por sua inteligência e temidos por todos. Certo dia, apareceu na selva uma matilha de cães selvagens, estavam famintos e atacavam tudo que aparecia no seu caminho. Com sua astúcia, Mogli levou-os até o enxame de abelha que os fizeram fugir apavorados. Mas naquela primavera, Mogli sentiu-se triste pela primeira vez na sua vida. Ele havia descoberto a aldeia dos homens, ouviu vozes, risos e no fundo do coração desejou estar entre eles. Compreendendo a tristeza de Mogli, seus amigos disseram que ele só seria feliz junto à sua espécie. Assim, despediram-se com carinho de seu companheiro. Ao se aproximar da Aldeia, Mogli viu uma linda jovem e já não se sentiu mais tão só. Ele começava uma nova vida, mas nunca se esqueceria de seus amigos da selva”.

Kátia mostra a última ilustração (última página ilustrada do livro) e pergunta: “Gostaram da história”?

Crianças: “Sim”.

Kátia: “Então. Mogli era um menino que... o que aconteceu com ele? Quem ele era”? Uma criança responde: “Um bebê perdido”.

Kátia: “Quem criou ele”?

Crianças: “O lobo”.

Kátia: “Os lobos. Daí ele foi criado no meio da mata? Foi isso”?

Algumas crianças: “Sim”.

Kátia: “Com todos os animais”?

Crianças: “Sim”.

Kátia: “Já pensou se a gente fosse criado com os animais”?

Uma criança: “Deus me livre”!

Kátia: “Por que *Deus me livre*”?

A criança responde: “Porque vai que me morde”!

Kátia sorri e diz: “Mas será que se você fosse criado desde pequenininho, eles iam te morder”?

As crianças comentam juntas, e não é possível compreender as falas.

Kátia: “E o final da história”?

Uma criança diz: “Foi pra tribo dos homens”.

Kátia: “Ele quis voltar a morar com as pessoas iguais a ele? É isso”?

Crianças: “Sim”.

Kátia encerra esse momento e inicia outra atividade, parte de um projeto com gibis.

Situação coletada e registrada em vídeo e caderno de campo (sala comum: 27/11/2014).

A situação apresentada ocorreu no início do dia, posteriormente à contagem diária de alunos, realizada pelas crianças sob orientação da professora. Nenhuma mudança do espaço físico da sala de aula, da disposição de móveis ou crianças aconteceu. Tudo permaneceu organizado da mesma forma que em momento anterior ao da leitura: as carteiras estavam enfileiradas e cada criança estava em seu lugar. A estagiária estava em outra sala de aula no momento da leitura da história.

A situação descrita permite ressaltar inúmeros aspectos e questões: Quais eram os objetivos da professora ao contar essa história? Porque escolheu essa história? A história se vincula ao projeto de trabalho pedagógico ou ao contexto de objetivos de ensino e aprendizagem já definidos? Trata-se de enriquecer o repertório de histórias das crianças? Trata-se de possibilitar o contato com a leitura, com uma narrativa já “conhecida” de animações e filmes exibidos pela TV para que as crianças possam ter contato com a história escrita? Trata-se de oportunizar a relação com o texto escrito? De oportunizar o desenvolvimento do prazer de ler? De relacionar a história a conteúdos de ensino-aprendizagem? De ensinar às crianças, através da história, sobre a possibilidade do desenvolvimento do homem junto aos animais selvagens? Trata-se do trabalho concomitante com vários desses objetivos? Por que a atividade é conduzida dessa forma?

Podemos cogitar muitas coisas. A observação contínua e os objetivos, neste trabalho, nos permitem e exigem refletir sobre algumas delas: como as crianças participam? O que se instaura nessa situação, como possibilidade de ensino-aprendizagem da linguagem escrita? O que, na atividade, fica explícito como possibilidade de aprendizagem, relação com conhecimentos, ampliação das possibilidades de leitura das crianças, inclusive de Maurício? Como, na situação, os modos de ação da professora conduzem as possibilidades de relação das crianças com o livro? Com a leitura, com o texto escrito, com os conhecimentos que este veicula? Como, na situação, os modos de ação da professora, conduzem as possibilidades de relação de Maurício, consideradas as suas peculiaridades de desenvolvimento, com o livro, com a leitura, com o texto escrito, com os conhecimentos que este veicula? Sob quais condições, com quais meios e de que forma Maurício participa, pode participar da situação?

Antes de iniciar a leitura, a professora estabelece regras: “Agora, cruzem o braço”, “Então, fecha a boquinha e liga as orelhinhas. Vamos prestar atenção! ”. Ela também faz uma pergunta, esperando que as crianças respondam referindo ao momento da rotina, à atividade que seria realizada: “Cruza o braço, presta atenção que agora é hora da...?” As crianças, exceto Maurício, respondem: “História”, denotando cumplicidade com a forma de condução da professora, conhecimento do que vai acontecer. No decorrer do pedido de ordem e anúncio da leitura, as crianças interagem, falam demonstrando conhecimento da história que seria contada. Algumas dizem: “Ah, eu sei”, “Eu tenho o DVD do Mogli”, “É mó engraçado!”. Nem todas as crianças cruzam os braços, apenas algumas cruzam, como é sugerido pela professora. Durante a leitura da história, Maurício interage em silêncio. Durante quase todo o tempo está de cabeça baixa. Às vezes no decorrer da leitura, bate seus dedos na mesa, levanta seus braços, abaixa e levanta a cabeça, direciona o seu rosto em direção à voz da professora, boceja. A professora não faz nenhum apelo à atenção de Maurício.

A professora faz a leitura da história sem fazer referência às ilustrações. O livro é ilustrado página a página, mas ela mostra apenas a última ilustração.

O cenário e as regras estabelecidas que antecedam o momento da leitura expressam uma condição necessária às crianças para ouvir a história: que as crianças ouçam a história. É comum que seja assim, que o silêncio seja solicitado, que maior controle do comportamento seja exigido. São muitas crianças, é difícil controlá-las e é comum que professores e professoras não suponham possível conduzir o momento de contação de outra forma. Mas embora essa seja um pressuposto quase naturalizado – que é preciso conter as crianças para ouvir a história – alguns autores estudiosos (GOULART, 2007; SMOLKA, 2012; LEAL,

ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007) questionam algumas estratégias na leitura de histórias para crianças, apontando, entre outras coisas, a importância dos modos de organização do espaço físico e das crianças para a contação.

Dessa forma, o cenário evidencia os modos de controle do comportamento do grupo afetando as crianças e a professora, sujeitos envolvidos na relação, em que “a linguagem surge aqui como forma de mediação por excelência” (SMOLKA, *et al.*, 2007).

Como mediadora, a docente prepara as crianças para ouvir a leitura da história. O silêncio e a contenção dos movimentos parecem ser os únicos atributos exigidos para desfrutar da leitura, gostar, compreender o texto lido. Podemos supor que não há outros objetivos envolvidos na atividade, além do de fruição da história. Mas como aproveitar e gostar, se são contidos palavras e movimentos?

Não há levantamento de conhecimentos prévios sobre a história e também não há exploração do livro: a ilustração da capa e o título, a ficha catalográfica, o autor, o ilustrador. Nada que permita às crianças conhecer os elementos que compõem um livro, é explorado.

Também não há indicador de consideração da presença de uma criança com DV na sala. Seria importante saber se Maurício conhece a história, supor que ele, como as outras crianças, poderia conhecê-la de outros contextos (o AEE, a vida fora da escola etc., proporcionam outras vivências), assim como, considerando suas peculiaridades, oferecer a oportunidade de pegar o livro, verificar conhecimentos sobre os elementos que compõem a estrutura de um livro etc. A professora também poderia situar Maurício na situação, solicitar sua atenção, integrá-lo ao grupo para que ele participasse de outra forma da atividade.

A história é contada através da leitura do livro. Na leitura da história, do início ao fim, não há interrupção. Concluída a leitura, a professora faz algumas perguntas a respeito do texto lido. Algumas crianças respondem. Maurício também não participa durante esse momento de fazer perguntas da leitura. A forma como a professora pergunta também não favorece a expansão da expressão das crianças sobre o texto, o diálogo entre elas, um diálogo sobre e com o texto. As perguntas são formuladas de forma que as crianças apenas completam as frases da professora.

O momento da leitura é encerrado e a professora inicia outra atividade que até poderia ser, mas não é articulada à história lida. Em seguida, as crianças irão conhecer aspectos constitutivos dos gibis¹⁷ ou quadrinhos – histórias narradas por meio de desenhos contidos em

¹⁷ Banda desenhada, BD, história aos quadrinhos ou história em quadrinhos, quadrinhos, gibi, HQ, revistinha, historieta é uma forma de arte que conjuga texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos. São, em geral, publicadas no formato de revistas, livros ou em tiras publicadas

quadrinhos – e isso poderia ser tomado como oportunidade de conversar com as crianças sobre as muitas formas de contar uma história, sobre o valor das ilustrações, de apresentar para as crianças elementos diversos da linguagem escrita, das formas de sua apresentação etc. As muitas questões e possibilidades de reflexão suscitadas pela situação, organizam-se em torno das condições e modos de condução da contação de histórias para todas as crianças e, mais especificamente, para Maurício. Na forma como a professora medeia a relação entre o texto e as crianças, via contação.

Nessa direção, Smolka (2012) explica que a interação verbal entre o leitor de histórias, que atua como mediador e a criança, pode favorecer o trabalho inicial com a escrita, uma vez que o processo de aprendizagem da escrita passa, primeiramente, pela fala. A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita, no entanto, esse aprender significa fazer, usar, praticar e conhecer.

Dessa perspectiva e, ainda conforme a autora citada, a literatura infantil é uma forma lúdica de linguagem escrita que constitui elemento mediador no processo de aquisição da linguagem escrita, constituindo, no processo de leitura, maneiras de perceber essa linguagem. É na vivência das crianças com a escrita, na medida em que as crianças vêem/escutam adultos ou pessoas mais experientes lendo para elas e com elas, aos poucos, vão incorporando os papéis de leitor e construindo a capacidade de ler para si e para os outros. Além disso, no decorrer do processo, compreendem que há um sentido no conjunto de signos escritos no texto lido e, nas trocas interativas, internalizam essa prática cultural (SMOLKA, 2012).

A autora nos lembra ainda que a escrita (leitura) determina e enriquece o espaço interdiscursivo, as interações:

(...) a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (SMOLKA, 2012, p. 111).

Considerando as argumentações de Smolka (2012), podemos compreender como afirma Luria (2006), porque a (linguagem) escrita é uma função psicológica, uma função que se realiza culturalmente por meio da mediação transformando, expandindo outras

possibilidades psíquicas de ação: a linguagem oral, a comunicação, a atenção, a memória, a abstração, a generalização etc.

Pensando na situação apresentada e na presença de Maurício na sala, podemos nos perguntar sobre o lugar da escrita, da sistematização do ensino da escrita em sua sala. Nessa situação, assim como nas demais situações observadas, não verificamos, em nenhum momento, um trabalho que referisse a um trabalho de escrita, relacionado à leitura de histórias. Também não observamos a apresentação do livro como objeto de conhecimento ou alguma relação dessa atividade de leitura com as demais realizadas na sala.

É importante dizer que a situação descrita denota um trabalho desenvolvido com um grupo de crianças que têm um componente com deficiência visual em processo de inclusão escolar. As crianças da turma, pelas condições que apresentam, visualizaram as ações da professora e ouviam, ao mesmo tempo em que viam o livro e algumas ilustrações que foram mostradas. Maurício, por sua condição visual, apenas ouviu a professora, apenas ouviu as crianças. Destaca-se a importância da fala do educador no processo de ensino-aprendizagem de uma criança que não vê ou que possui dificuldades de visão em relação com a consideração das peculiaridades constitutivas dessa criança e de sua relação com a linguagem escrita: o texto lido pela professora na contação de histórias é ouvido pela criança como algo distinto das outras falas da professora. As falas das crianças são comentários distintos, dirigidos a esse todo lido/ouvido. Ganha destaque na situação descrita, assim como nas demais observadas, a falta de uma interferência mais contundente da professora explicando a diferença entre o texto lido e o narrado. Como a criança cega pode elaborar essas diferenças?

Se, no processo educacional escolar, o professor é, para todas as crianças, o responsável pela mediação criança-linguagem escrita/histórias/textos/conhecimentos, mais ainda isso deve ser considerado quando falamos de uma criança com DV. Se as crianças videntes podem ver a linguagem escrita, o que concorre para constituição de suas possibilidades de compreensão e reconhecimento inicial das inúmeras formas de apresentação da escrita, a criança com DV só pode ouvir sobre ela, e precisa ouvir muito para compreender sua multiplicidade de manifestação. Assim, as atividades que envolvem a linguagem escrita exigem mais empenho do professor no sentido de descrever, explicar, ensinar sobre o que é apresentado, sobre o que é feito, com o quê, para quê, como será feito etc.

Em meio ao movimento do grupo, suscitado pela contação, Maurício permanece parado, à margem do acontecimento, mesmo inserido fisicamente na sala de aula, sentado com as demais crianças diante da professora. A posição de Maurício, nessa situação (e na

maioria das situações observadas), remete-nos às proposições de Pierre Bourdieu (1990, p. 485) sobre a exclusão no interior da escola: “A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, em todos os níveis decurso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas (...).

O modo de participação de Maurício também exige considerar as condições sociais de sua constituição – como sujeito que aprende, que tem direitos, que é sensível à situação – em contexto de inclusão escolar. Os modos de organização dessa situação não concorrem para a superação de suas dificuldades, não favorecem sua integração às práticas sociais que envolvem a linguagem escrita em suas várias manifestações.

Quando questionada sobre a posição de distanciamento e o silêncio de Maurício nas atividades, a professora nos disse que, de sua perspectiva, Maurício se desenvolveu muito no último semestre, e seus progressos, em termos de “interação, de socialização”, surgiram do esforço dela e das crianças em integrá-lo às situações. Conforme a professora,

O Maurício desenvolveu bastante na questão da interação, da socialização. Ele era, continua sendo, mas eu acho que ele deu um avanço... Ele era extremamente introspectivo, ficava no canto dele, quase não conversava. Eu acho que com o decorrer do ano, tentando envolver ele nas atividades, chamando ele pra participar, as próprias crianças criavam esse vínculo de “Vamos Maurício”. Então, o Maurício nunca foi de procurar os amigos, mas no decorrer do ano, como ele é sempre inserido nas propostas pedagógicas que eram realizadas, os próprios alunos iam buscar o Maurício, os alunos sempre estavam preocupados com o Maurício, chamavam ele “Ai, vamos pra fila Maurício” (...) Dele procurar... eu não via isso de ele buscar os amigos. Mas os amigos irem buscá-lo, né? Eu vi essa interação e ele permitir que isso ocorresse porque daí ele não ficava tão mais retraído. Ele começou a se abrir para dar um sorriso, pra brincar junto.

(Trecho da entrevista realizada com a professora Kátia, em 19/12/2014).

A fala da professora contradiz com observado durante a pesquisa. As situações registradas, em sua maioria, Maurício situa-se à parte, permanece distante, isolado com a estagiária ao seu lado. Durante o período de observação pouco vimos/ouvimos que nos remetesse ao que é sugerido pela professora. Ela e as crianças pouco falam com Maurício e este, possivelmente devido ao modo de organização do trabalho pedagógico e das interações entre professora e crianças e das crianças entre elas, interage mais com a estagiária Isaura, nunca se dirige aos colegas ou a professora.

A fala da professora atribui a Maurício introspecção, falta de iniciativa e dificuldades de interação. Atribui à criança o que se explicita na situação, seu isolamento. Relaciona essas formas de se colocar na relação com o grupo com possíveis dificuldades de linguagem.

Ele nunca formulou muitas frases consecutivas. Então, se formula uma pergunta, tal, ele respondia, mas não respondia com várias frases. O máximo que ele fazia era uma frase sobre aquele determinado assunto (...) Uma vez, teve a questão da banana que ele não queria comer e eu perguntava o porquê.

Maurício: “Ai, porque eu não gosto”.

Kátia: “Ah, mas você já comeu banana”?

(Maurício); “Não”.

Kátia: “Ah, então, vamos descascar a banana e comer a banana”.

Daí ele descascou a banana, comeu a banana. Ai eu falei “E aí, Maurício?”, ele “Ah, até que é gostoso”. Mas ele não era de falar muito. Até esse momento eu não consigo dizer se ele não consegue elaborar essas frases consecutivas ou se ele é tão introspectivo que ele não dava sequência, falava e respondia só (...). Mas também nunca vi ele falar, conversar normalmente não. Sempre palavras, palavras. Nunca frases elaboradas (...)

(...)

Eu não sei se ele fala pouco ou se ele tem a questão do cognitivo mesmo que ele não consegue elaborar. Eu acho que é uma questão que ficou... ainda na dúvida (...) Ah, se for de comida, sim. De comida, normalmente ele repete (...) Por isso que essa questão do cognitivo ainda pra mim ficou uma incógnita. Eu não sei realmente se ele avança mais devagar por conta de algum comprometimento ou se ele é tão introspectivo que ele acaba bloqueando a aprendizagem dele.

(Trecho da entrevista realizada com a professora Kátia, em 19/12/2014).

A fala da professora expressa sua dúvida sobre as possibilidades de ação linguística e cognitiva da criança. Ainda, expressa: que ele permanece calado, não fala o tanto e o que é esperado nas situações; suas falas não são condizentes com as de uma criança de sua idade; só fala palavras, não usa frases. Ela afirma nunca o ter ouvido conversar e se pergunta se ele silencia porque não consegue falar, ou se não fala porque quer permanecer isolado e, ainda, e mais relevante de nosso ponto de vista, se seu silêncio se relaciona a possíveis dificuldades cognitivas - “Por isso que, essa questão do cognitivo, ainda, pra mim, ficou uma incógnita” **(Trecho da entrevista realizada com a professora Kátia em 19/12/2014).**

Apenas em raros momentos, surge nas entrevistas a referência ao possível comprometimento intelectual de Maurício. Surge como explicação para as dificuldades de fala e de relação com os colegas, de participação no que é proposto no dia a dia do grupo. Evidencia-se que a professora (des)conhece o laudo diagnóstico que atribui a Maurício também uma encefalopatia e decorrente deficiência intelectual.

Depois que foram chegando os laudos e ele veio pra sala, daí nós conversamos com a mãe, marcamos reunião com a mãe. Ai a mãe trouxe um monte de laudo da Santa Casa. Ai que eu fui ler sobre a deficiência visual dele, que não afetou somente a visão, tem a parte cerebral também.

(Trecho da entrevista realizada com a professora Kátia, em 19/12/2014).

Conhece e desconhece, pois, ao tomar conhecimento, levanta suposições equivocadas sobre como a deficiência visual afetou o desempenho cerebral (cognitivo?). As falas da professora também apontam para uma concepção que compreende a deficiência intelectual como impeditiva das capacidades de comunicar-se e interagir com as outras crianças, de desenvolver a linguagem e que desconsidera o papel do social na constituição dessas formas humanas de ação na existência de deficiência (VYGOTSKY, 1997).

Investigando aspectos das interações que caracterizam o contexto educacional de crianças com síndrome de Down, Carvalho (1997) aponta para a prevalência de uma concepção de linguagem articulada à concepção da deficiência intelectual como impeditiva da elaboração verbal pela pessoa com deficiência, da comunicação, da troca e elaboração de significados e sentidos em suas relações. Essa concepção implica “atribuição das dificuldades de fala à deficiência em termos cognitivos, numa relação unidirecional, as dificuldades orais do sujeito expressariam sua deficiência” (CARVALHO, 1997, p. 151).

Embora a professora enfatize o papel das ações das crianças do grupo para o desenvolvimento de Maurício, não observamos, no movimento interativo das crianças, durante as atividades, a professora intervir com vistas a criar oportunidades de construção de um tipo de vínculo entre as crianças e ele, que ultrapassasse cuidados como acompanhar ao banheiro, na fila, para o lanche etc.). Na sala, movimentos de parceria, de cooperação e troca não acontecem e não são orientados, sugeridos, favorecidos. Além disso, ao falar sobre Maurício e sua relação com o grupo, a professora destaca as características compreendidas como deficitárias, em detrimento do papel desempenhado pelas interações na constituição de modos novos de ser, de estar na escola, de se relacionar com os outros etc. Como explica Carvalho (1997), a deficiência parece sobrepujar a condição de sujeito social, de aprendiz.

Lembrando que a situação apresentada é modelar, ou seja, é representativa dos modos de relação do grupo –professora e crianças –, com Maurício convém lembrar que a postura da professora, seu modo de relacionar-se com ele na sala, de solicitá-lo, incluí-lo, autorizá-lo como membro do grupo tem papel constitutivo na construção dos modos das crianças se relacionarem com ele. Smolka *et al.* (2007, p. 3) argumentam que a opção por

(...) conceber o desenvolvimento humano e os processos de ensino/aprendizagem como modos de apropriação da cultura e de participação nas práticas sociais nos leva a conceber desenvolvimento e educação como intrinsecamente entretrecidos, já que na condição humana apresenta-se não só a possibilidade de educar, mas a intenção de ensinar. Desse modo, preferimos falar também em desenvolvimento cultural (Vygotsky) da criança, assumindo que as condições e as relações de ensino provocam, marcam e orientam – mas não determinam completamente – o desenvolvimento.

Concordando com as autoras, indagamos sobre as implicações dessa forma de entendimento: se Maurício não é “completamente determinado” pelo que vive na escola e no AEE, é preciso atentar para como essas vivências provocam, marcam e orientam, em seu desenvolvimento, sua relação com o grupo e, nesta, sua relação com a leitura de histórias e com linguagem escrita, que pelas histórias lhe é apresentada.

Buscando destacar os modos de participação de Maurício nas situações descritas, encontramos: pouca motivação (expressa em parte pela postura); silêncio frente às perguntas da professora; repetição das palavras finais das frases que lhe são ou não dirigidas; aparente apatia, se não consideramos a repetição das palavras finais e a forma como tudo transcorre, em seu entorno, sem que ele seja diretamente convidado a participar.

O que se evidencia, nesta situação, é a marginalização de Maurício como participante, como criança que aprende e que é parte do grupo devido à desconsideração de suas peculiaridades.

Mais uma vez destaca-se o importante papel mediador do adulto na condução do trabalho com o grupo, tendo em vista o acolhimento à criança com deficiência e sua participação. Pois se na escola apresenta-se a possibilidade de educar e não apenas o objetivo de ensinar, é preciso considerar, como nos lembra Krammer (2007), que nas interações face a face, em sala de aula, são construídos valores e saberes de conduta em relação ao outro: “Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa” (KRAMER, 2007, p. 17), assim como considerar os princípios inclusivos que devem orientar o trabalho com a criança.

Perguntamo-nos então, sobre como, nesse contexto interativo, Maurício percebe o grupo e se percebe nele. Quando perguntado, na entrevista, sobre os colegas de escola, sobre a escola, sobre as leituras e contações de história ele fala:

Pesquisadora: E você gosta de ir pra escola?

Maurício: Não... porque... depois, quando ela vai buscar, eu fico querendo a tia Rose (funcionária do transporte escolar) ... me buscar.

Pesquisadora: Mas você gosta de ir para a escola? Da sala, da professora Kátia?

Maurício: Não. Hoje a tia Rose não foi lá.

Pesquisadora: É que agora você está de férias, né? Você não está indo mais pra escola¹⁸.

Maurício: *(não responde)*.

Pesquisadora: E você lembra dos seus colegas que sentavam perto de você? Você conversava com eles?

¹⁸ As entrevistas, inclusive a com Maurício, foram realizadas após o término da observação.

Maurício: **Você tava lá também.**

Pesquisadora: Estava. Estava lá também (*risos*). E aí você conversava com eles?

Maurício: Conversava.

Pesquisadora: Sobre o que você conversava?

Maurício: (*não responde*).

Pesquisadora: Alguma vez algum coleguinha seu contou alguma história engraçada e que te fez dar risada?

Maurício: (*não responde*).

Mãe de Maurício (*falando com ele*): Conta.

Maurício: Não fiz nada, não.

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer na escola?

Maurício: Nada, nada. Eu pus e fiquei, fiquei querendo, querendo ir embora de volta.

Pesquisadora: Você vai e fica querendo voltar pra casa? É isso?

Maurício: É... fica querendo voltar pra lá de volta.

Pesquisadora: Na escola tem algum momento que você gosta mais? Por exemplo, o recreio, o parquinho... Tem algum momento que você gosta mais?

Maurício: (*não responde*).

Pesquisadora: Você gosta de ouvir histórias na escola?

Maurício: Não.

Pesquisadora: Não? A professora Kátia contava história, tem alguma que você gostou que ela contou?

Maurício: Não.

Mãe de Maurício (*dirigindo-se a ele*): Conta do violão. Fala que você toca.

Pesquisadora: Lá no LARAMARA ou na escola, quando contam histórias pra você, você segura os livros?

Maurício: (*Não responde, e bate suas mãos na mesa*).

Pesquisadora: Você segura os livros?

Maurício: Seguro sim... não, seguro não.

Pesquisadora: Você não segura?

Mãe de Maurício (*falando com ele*): Segura, sim.

Pesquisadora: Você sabe se os livros têm desenho, e se são escritos?

Maurício: (*não responde*).

Pesquisadora: Você pega nos livros?

Maurício: (*não responde*).

Pesquisadora: Hein, Maurício?

Maurício: (*não responde*).

Pesquisadora: Você pega nos livros ou não? Ou você só escuta a história?

Maurício: Não escuto (*batendo suas mãos na mesa*).

Pesquisadora: Não escuta ou só escuta?

Maurício: (*não responde*).

(Entrevista realizada com Maurício, em 09/12/2014)

No trecho apresentado, embora com algumas interrupções da mãe que, estando presente, intervém quando Maurício não fala sobre haver interação verbal com seus colegas de sala de aula. Ele também não apresenta elementos sobre as leituras de histórias feitas pela professora Kátia no decorrer do período de observação e outras atividades escolares. As falas de Maurício apontam, de modo geral, para sua insatisfação frente ao ambiente escolar, talvez ligada às condições de participação **não** favorecidas pela escola e pelas professoras, visto que o aspecto evidente no diálogo, assim como na sala, é a vontade de, quando na escola, voltar para casa com o transporte escolar.

Mas se o modo de responder a entrevista parece confirmar a introspecção e as dificuldades de interação referidas pela professora, por outro lado, após o término da entrevista, ao lermos e pensarmos sobre o material, nos demos conta de que também nós, interessadas no que ele poderia dizer sobre os livros e histórias ouvidas na escola, deixamos de atentar para e sobre o que ele nos diz. Poderíamos ter dado atenção a suas respostas, aceitando-as e buscando expandi-las, perguntando: “Ok, você não gosta da escola. Por quê? Por que você não gosta da escola? É você e seus colegas não conversam. Por que seus colegas não falam com você? Por que você não fala com seus colegas? Mas, assim como ocorre na escola, queríamos que Maurício nos respondesse o que pedíamos, mas não o ouvimos, não conversamos com ele. Mais ainda, quando responde a nossa pergunta, dizendo: “*Você tava lá também*”, compreendemos sua réplica, mas desconsideramos o que nos diz, para poder continuar a entrevista nos moldes planejados. Sua réplica o situa frente à escola, aos colegas e a uma entrevista que insiste em desconsiderar como as coisas acontecem na escola.

Na entrevista, Maurício expressa a necessidade da presença do “outro” mais experiente. Quando é perguntado se gostaria de aprender a ler para poder ler sozinho, ele responde:

Pesquisadora: Você já sabe ler a letra do seu nome?

Maurício: *(não responde)*.

Pesquisadora: E aí?

Maurício: *(não responde)*.

Pesquisadora: Ainda não? Você tem vontade de aprender?

Maurício: Não.

Pesquisadora: Não, por quê?

Maurício: *(não responde)*.

Pesquisadora: Será que não é importante pra você aprender a ler, por exemplo, um livro, sozinho, sem ajuda de ninguém? Pra ler um livro sozinho você precisa aprender a ler.

Maurício: *(não responde)*.

Pesquisadora: Você tem vontade de aprender?

Maurício: Não. É que eu não gosto. Eu quero que alguém fica lá perto de mim.

Pesquisadora: Ah, você quer que alguém fique perto de você e que essa pessoa leia a história?

Maurício: Quero que fique perto de mim.

Pesquisadora: Perto de você?!

Maurício: É.

(Entrevista realizada com Maurício em 09/12/2014)

Maurício sabe falar. Expressa bem o que quer, necessita. Ao contrário do que é afirmado pela professora, sabe falar frases inteiras. O que também se observa quando ele está com a estagiária, se a professora nunca o ouviu dizer uma frase inteira, é porque muito pouco se dirige a ele ou fica com ele. Destaque-se a demanda de presença do “outro” mais

experiente na leitura de um livro (ou em outro momento de ensino-aprendizagem). Menos que resistir à ideia de aprender a ler, para ler sozinho (independentemente), Maurício ressalta a importância da mediação do outro, do adulto e sua intervenção em um contexto interativo onde talvez se sinta inseguro, solitário e, conseqüentemente desmotivado, querendo voltar para casa. A necessidade expressa por ele nos faz retomar os argumentos até aqui apresentados sobre o papel do outro na constituição do desenvolvimento da criança e principalmente da criança com deficiência visual.

Smolka (2012) nos fala sobre o papel do outro mediador, na leitura de histórias. De acordo com a autora, se um adulto ou outra criança ler para Maurício, ele, aos poucos poderá conseguir compreender o papel de leitor e se constituir como um leitor, uma vez que fará uso da leitura. Da mesma forma, nesse processo, será possível a construção do significado da representação da escrita. Assim, essa relação criança - outro mais experiente - livro nos remete ao conceito de ZDP elaborado por Vygotsky (1991), pois a criança terá contato com o livro e com a história através do outro, podendo desenvolver capacidades que lhe permitam desfrutar sozinho, posteriormente, da leitura de um livro.

Nesse sentido, de acordo com Fontana e Cruz (1997), a criança elabora a escrita nas suas relações sociais sempre com a participação do outro mais experiente, tendo, em sociedades letradas, a escrita apontada e destacada por adultos leitores ou crianças leitoras. Há um compartilhamento da escrita e convivência com essa linguagem por meio da relação com leitores, de livros de histórias, jornais, revistas e outros materiais. Nesse processo vivenciado pelas crianças, torna-se possível a utilização da escrita, suas apropriações técnicas e, suas funções sociais – para que, para quem, por que, e onde e como se escreve. Ou seja, para Maurício ter autonomia na leitura de um livro, a qualidade da mediação do “outro”, inicialmente, é imprescindível.

5.1.2 A contação de histórias no atendimento educacional especializado

Durante o período de observação do trabalho desenvolvido com Maurício no AEE, ocorreram três situações de contação de histórias. Em outro momento, parte da história *Os três porquinhos* foi retomada no decorrer de uma atividade, quando a professora explicava, mostrava para a criança, a estrutura de uma casa (então fez referência às diversas casas destruídas pelo lobo, na história).

Em relação às três situações mencionadas, a primeira foi a leitura de história do livro *A casa feia* (MARY; FRANÇA, 1997). Na segunda situação, Alice fez uso de um avental específico para contação da história *Os três porquinhos*. Na terceira situação, a que escolhemos para analisar, ela leu a história *A aranha aventureira* (Chapman, 2010).

A situação de contação apresentada é representativa de condições, meios e modos de realização dessa atividade no contexto do atendimento individualizado, especializado. Conduz nossa análise a expectativa de conhecer e evidenciar diferenças do AEE frente ao atendimento escolar comum, de que a situação concorra para emergência de maiores possibilidades de relação da criança com a linguagem escrita, seu conhecimento e aprendizado. A situação, devido à sua extensão, também foi recortada em alguns trechos.



Figura 4: Contação da história *A aranha aventureira* (Chapman, 2010), realizada pela professora Alice para Mauricio, no AEE.

Maurício entra na sala do AEE junto com professora Alice. Senta à mesa e troca seus óculos com ajuda dela, que se senta a seu lado.

Assim que Maurício troca seus óculos, Alice diz: “Então a gente vai continuar. Lembra daquela historinha da aranha aventureira, você lembra”? Maurício não responde. Alice pega o livro *A aranha aventureira*, que estava sobre a mesa. Ela contornou com cola quente a aranha em todas as páginas que a personagem surge em desenho. Também contornou com cola quente as teias desenhadas no livro e o título da história. Alice continua: “Lembra daquele livrinho que nós já trabalhamos aqui”? Alice arrasta o livro e o coloca em frente a Maurício.

Maurício: “Não”.

Alice: “Não lembra”?

Maurício toca a capa do livro.

Alice: “Ah, então tá. Então a gente vai relembrar. A gente já trabalhou essa história.”

Ela abre uma pequena sacola que está sobre a mesa e retira dela uma aranha de brinquedo, amarrada a um barbante.

Alice: “Ó, você lembra da aranha que saiu lá do celeiro?”

Alice põe a aranha na frente de Maurício, enquanto ele toca a capa do livro. Ele quase vira a página, mas volta para capa. Maurício para de tocar a capa do livro e toca a aranha de brinquedo.

Alice: “Onde a aranha estava presa? O fio estava preso aonde?”

Ela pega a mão direita de Maurício e passa no fio de barbante preso na aranha de brinquedo.

Alice: “Olha que grande, esse fio”!

Maurício passa as mãos no fio.

Alice: “Ó que grande, esse fio! Lá no”?...(em tom de quem aguarda uma resposta).

Maurício, em tom de voz baixo: “Teto”.

Alice: “Teto, isso. No teto”.

Maurício volta as suas duas mãos para a capa do livro, que continua em sua frente.

Alice chama sua atenção para a aranha de brinquedo.

Alice: “Ó, uma aranha de plástico, de mentirinha”.

Coloca as mãos de Maurício na aranha de brinquedo.

Alice: “Isso é um bichinho que vive pelas paredes e que, às vezes, nem a gente vê direito”.

Ela o convida a contar as patinhas da aranha, pegando em sua mão e passando-a nelas. Alice: “Uma, duas, três, quatro. Quatro de um lado e quatro do outro. E olha, essa aqui, do desenho, tem também, ó”.

Alice põe a mão direita de Maurício no desenho da aranha da capa do livro. Ela passa os dedos dele nas patas da aranha desenhada.

Continua: “Uma, duas, três, quatro. Do outro lado, mais quatro”.

Pega as mãos de Maurício e o faz tocar as demais patas:

Alice: “Cinco, seis, sete, oito”.

Maurício repete os números assim que Alice fala. Ela elogia, parabenizando por ele fazer a contagem. Ela passa as mãos dele nos olhos da aranha, na teia e, depois, no título da história.

Alice: “Lembra do nome desse livrinho? *A aranha aventureira*. Vamos abrir a historinha pra eu te contar?”

Maurício abre o livro. A primeira página estava em branco.

Alice: “Aqui não tem nada. Pode virar”.

Maurício vira a página que tem o desenho da aranha.

Alice: “Aqui tem a aranha”.

Maurício passa as mãos e não faz comentário. Segue para a próxima página, que também tem a aranha e a teia contornados com cola quente, como em todas as páginas. Ele passa as mãos.

Maurício: “O que é isso?”

Alice (pegando as mãos de Maurício e passando-as sobre o desenho da teia): “Aqui, ó, é a teia. Vamos começar a história”.

Alice começa a contação.

Alice: “Opa, a jovem aranha”.

Maurício: (repetindo) “Aranha”.

Alice: (...) tentava uma façanha. Fazer um fio maneiro que fosse até o teto do celeiro. Mas, de repente, o que aconteceu? O fio sacudiu, ó”.

Alice pega a mão direita de Maurício, põe o fio de barbante nas mãos dele, de modo que ele o segure e, em seguida, sacode a mão de Maurício de um lado para o outro. Continua a história.

Alice: “Com um vento forte. Lembra do vento?”

Maurício sorri.

Alice: “E o que aconteceu?”

Alice segue para a página seguinte. Maurício percebe e vira a página, junto.

Alice: “A aranha voou e voou. Passou em cima do porco rosa que, com a teia em seu focinho, um grande susto tomou. Ó...”.

Ela pega um porquinho de brinquedo na sacola sobre a mesa e apresenta a Maurício.

Alice: “Lembra do porquinho?”

Maurício: “Não”.

Ela passa a mão direita de Maurício em uma parte do brinquedo.

Alice: “Ó, o que você acha que é isso aqui? Orelha, ele também tem orelha igual ao Maurício”.

Alice faz Maurício tocar o focinho do porco de brinquedo e diz, tocando no nariz dele: “O porco tem focinho, o Maurício tem nariz”.

Maurício baixa seu braço.

Alice: “Tem dois olhinhos. Quantos olhinhos você tem?”.

Maurício: “Nenhum”.

Alice: “Você tem, sim”.

Ela toca os olhos de Maurício, um de cada vez.

Alice: “Um olho e outro olho. Dois olhos”.

Pega a mão de Maurício e a coloca em seus olhos.

Alice: “Eu também tenho dois olhos. Um dois. Nós temos dois braços e duas pernas. O porquinho tem quatro patas. Veja: uma, duas, três, quatro. Você tem gato?”

Maurício: “Não”.

Alice: “Cachorro”?

Maurício: “Não”.

Alice: “O cachorro anda que nem o porquinho, com as patas no chão”.

Ela encosta o porquinho de plástico no braço direito de Maurício.

Alice: “E aqui atrás é um rabinho. Vamos ver o que aconteceu?”

Maurício não responde.

Alice: “E aí, o porco levou um susto. O que que aconteceu? O quê que o porco fez?”

Alice segue para a página seguinte.

Maurício: “Um susto, por quê?”

Alice: “Porque a teia de aranha enrolou no focinho do porco”.

Ela pergunta novamente se ele tem cachorro

Maurício: “Eu só tenho o Bolinha. Eu não tenho cachorro nada”!

Alice: “Mas o que é o Bolinha? É cachorro?”

Maurício: “Não. Não é nada”.

Alice: “Faz o quê? Miau ou au-au?”.

Maurício não responde e sorri.

Alice continua a história. Comenta sobre as patas, orelhas, olhos e rabo da vaca, assim como fez com os demais animais de brinquedo.

Alice: “O que será que aconteceu agora?”

Maurício segue para a próxima página do livro.

Alice: “Como é que faz o galo? Cocoricó”!

Maurício: “Cocoricó”.

Alice: “O galo verde e vermelho cacarejaram. E agora? Que fim a aranha levou?”

Maurício: “Foi pra onde?”.

Alice: “Foi pra que lado? Caiu no porco ou no cavalo, no bode ou no pato? Vira a página, pra você ver”.

Maurício vira a página e passa as suas mãos nas folhas, mas não fala.

Alice: “O que ela aprontou, agora?”

Maurício: “Não sei”.

Alice: “Aterrissou como um boing! Eba! Chega de aventura! Agora está com a mamãe e segura em uma teia.

Maurício: “Teia”.

Alice: “Ela voltou lá pra casa dela! Vive fazendo teia”.

Alice pega uma teia de plástico sobre a mesa e mostra para Maurício. Ele a toca e a joga na mesa. O livro estava na última página da história.

Alice: “Olha a teia, sente”!

Maurício passa a mão na teia do livro.

Alice: “Acabou a história! Lembrou da história?”

Maurício: “Nunca, nunca, nunca”.

Alice: “Nunca o quê?”

Maurício fecha o livro e o balança.

Alice: “Gostou da história?”

Maurício: “Não”.

Ela pega o livro à frente de Maurício.

Alice: “Eu sabia que você ia falar que não”.

Ela pega uma peça geométrica e dá início a outra atividade. No decorrer desse dia de observação, Alice não retoma à história contada.

Situação coletada e registrada em vídeo e caderno de campo (AEE: 11/11/2014)

A fotografia revela aspectos do mobiliário que compõem o espaço físico da sala de AEE, da ambiência que caracteriza o atendimento especializado e, mais especificamente, a situação de contação de histórias. Os armários fechados limitam o acesso ao material usado. Não há indícios que apontem para o uso da sala por Maurício ou outras crianças (trabalhos na parede, desenhos etc.). O material empilhado é indicador do domínio de seu uso apenas pela professora. Não há uma organização que favoreça a curiosidade, a autonomia frente à escolha ou a solicitação e uso de materiais. Mesmo considerando que, na sala, muitas crianças são atendidas, convém destacar que nada do mobiliário é ajustado às proporções do corpo de Maurício (e, possivelmente, da maioria das crianças atendidas), o que contrasta com a ideia de um trabalho organizado para consideração das especificidades da criança. Nota-se principalmente a desproporção da altura da cadeira e da mesa, que concorre para a postura desarrumada, desinteressada e, possivelmente, para o desconforto da criança. Durante a observação, em nenhum dia vimos qualquer medida de “correção” dessa desproporção ser usada, como por exemplo, apoiar os pés da criança, suspensos do chão durante uma hora e meia de atendimento sem apoio, assim como o uso de algo para diminuir o tamanho do assento da cadeira, permitindo que ao se recostar ela tenha mais apoio, descansa no encosto.

Voltando à situação de leitura desenvolvida sob essas circunstâncias, é possível supor que essa estrutura física concorra para a inadequação postural, desconforto e falta de atenção. Não há livros expostos e também não ocorre uma consulta ou informação direta à criança, sobre o que vai ser lido.

Em relação à leitura de história na sala de aula comum, a situação descrita apresenta várias diferenças que podem ser explicadas pela condição distinta de atendimento especializado e individualizado em contraposição à situação de contação dirigida a um grupo: a professora do AEE, Alice, conduz a contação de história utilizando vários recursos - o livro,

animais de brinquedo e barbante. Simultaneamente, ela conta e lê a história para Maurício. A professora Alice contornou com cola quente o título da história e a ilustração da personagem protagonista, a “aranha”, o que evidencia sua preocupação com possíveis necessidades da criança.

Na interação com a professora, fica evidente que Maurício já conhecia a história, uma vez que no início da atividade mostra conhecimento da trama. Ressaltamos que no decorrer da observação no AEE, a professora Alice realizou leitura e contação de histórias já trabalhadas anteriormente. Não houve, durante o período observado, histórias novas.

Assim como a organização do espaço físico, diversos aspectos que emergem do momento descrito podem ser problematizados: a qualidade da acessibilidade ao livro, oferecida por palavras e desenhos contornados com cola quente; os recursos introduzidos (brinquedos e sons); os modos de introdução desses recursos; o conhecimento prévio a história por Maurício; o conhecimento de Maurício pela professora; o modo como a professora conduz a contação; a participação de Maurício durante a história.

Também frente a essa situação, podemos perguntar o que a professora pretende: apenas contar uma história? Permitir que Maurício via introdução de objetos concretos (brinquedos) compreenda a história? Introduzir noções sobre animais via animais de brinquedos? Enriquecer as possibilidades de pensar e falar da criança enriquecendo seu repertório sobre os animais? Oferecer a Maurício elementos para compreensão da história – cujas imagens ele não vê? Oferecer a Maurício elementos que lhe permitam imaginar a história?

Destaca-se na situação e durante a observação a falta de definição de objetivos que orientam o trabalho com Maurício, a cada dia e em seu conjunto. Maurício iniciou o AEE em abril de 2014, segundo informação coletada na entrevista com a professora Alice. Quando perguntada sobre o que trabalha no AEE com Maurício, Alice responde:

Então, o meu objetivo com ele seria mesmo tá estimulando o tátil porque como ele vai usar o Braille então ele precisa ter desenvolvido o tátil, a discriminação tátil, o auditivo também e aí eu comecei com... aí o trabalho é com as formas geométricas, enfim, trabalhar com o objeto em si, depois passar para os desenhos contornados, só que daí eu percebi que (ele) não sabia nem os objetos, então, fixei mais com o objeto. Não dei muita importância para os desenhos contornados. Eu quis trabalhar mais com objeto concreto mesmo. Trabalhei também pra mim perceber se ele tinha a memória auditiva com a história, o que que guardava da historinha, de algumas músicas, de tá tentando relacionar até que eu achei a música pra ele foi significativo. (...). Tentei fazer um objeto, a casa pra ele ter essa noção que um telhado também tem a forma de um triângulo, do retângulo da porta, tentar passar isso pro Maurício né? Porque pra ele também houve uma mudança do ano passado porque segundo as informações que a gente tem, ele utilizava do resíduo e aí ele perdeu esse resíduo.

Então, pra ele também tá sendo... ele tem que utilizar agora de outro recurso que não é mais o visual e sim o tátil. Por isso que o meu trabalho... é uma vez na semana, é muito pouco com ele.

(Entrevista realizada com Alice, em 10/12/2014)

Os objetivos da professora nos remetem a Vygotsky (1997) e sua crítica à ênfase na dimensão sensorial em detrimento da linguagem, do simbólico. Também às considerações de Batista (2005) sobre formação de conceitos, sobre as quais discorreremos adiante.

Ressaltamos que a professora fala de objetivos gerais traçados possivelmente como resultado de um pressuposto de que todas as crianças cegas precisam desenvolver os sentidos remanescentes, mas não há referência as especificidades de Maurício, a como ele foi avaliado, a como ela chegou a esse projeto geral de trabalho. Ao longo da entrevista, em nenhum momento a professora conversou sobre a existência de um planejamento para cada dia de atendimento.

Destacamos que, se esses objetivos existem, eles não eram compartilhados, a cada dia, com a criança. Parece haver a suposição de que ele já sabe o que vai fazer e isso se constata na observação. Refletindo sobre as proposições vygotskianas sobre a constituição social das funções de autoregulação e atividade voluntária, podemos indagar sobre os efeitos dessa rotina sobre a criança e pensar no desejo expresso por ela, de ter sempre alguém que esteja junto, leia para ele, como Maurício mencionou em trecho de entrevista apresentada anteriormente. Talvez, ao contrário do que ocorre na escola, aqui Maurício tenha a companhia que demanda. Mas é possível que os modos de construção dessa relação não concorram para que ele aprenda a conversar escolher, perguntar, querer explorar o ambiente, desejar aprender, compreender e solicitar o que esses espaços podem lhe oferecer. Mauricio apenas é levado a repetir a rotina, assim como na sala de aula a repetir os gestos e palavras iniciados e conduzidos pela estagiária, na realização de atividades. Talvez por isso, expresse com frequência, o desejo de voltar para casa.

Embora a atividade se diferencie positivamente em vários aspectos da contação de histórias na sala de aula, ela também se assemelha e se aproxima das formas de realização naquele contexto, não se constituindo em oportunidade mais elaborada e intensa de relação com a linguagem escrita. Também na situação de contação de histórias no AEE, a linguagem escrita como objeto de conhecimento, considerando-se as peculiaridades relacionadas à falta de visão, é pouco explorada. Lendo e comentando o que lê, a professora contribui para que Maurício aprenda e amplie suas possibilidades de falar, ouvir, contar e ler, mas muito pouco

para que ele relacione essas funções à existência da linguagem escrita, compreendendo o que é, como funciona, onde pode encontrar, como pode dispor dessa forma de linguagem.

O livro, como uma representação exemplar dessa forma de linguagem, é pouco explorado, não é dado a conhecer. Os elementos escritos – texto, autor, ilustrações, numeração de páginas etc., não são perceptíveis a Maurício, uma vez que não estão visualmente acessíveis a ele e não são apresentados e destacados pela professora. Na edição usada na situação, a professora contornou com cola quente o desenho da personagem aranha em todas as páginas em que a personagem aparece ilustrada. Podemos entender que assim como, com introdução dos brinquedos, a professora pretende ampliar o acesso da criança ao texto e as ilustrações, no entanto, frente ao conjunto complexo de elementos que compõe o livro, as ações da professora parecem insuficientes para torná-lo acessível a Maurício. Ela não fala sobre as ilustrações ou o título na composição do conjunto da obra.

Essa condição da contação se não limita o acesso e a compreensão da história, certamente também não contribui para que a criança possa ter acesso a maiores dados sobre a estrutura, a composição de um livro, sua função, o que esse objeto representa, o seu valor cultural e as possibilidades de aquisição da linguagem escrita que integra - pois o livro agrega um conjunto complexo de signos escritos e imagens.

Durante a atividade, não se faz referência ao texto escrito, lido. Maurício abre e fecha o livro, bem como segue para as páginas seguintes da história, quando instruído para isso pela professora. As ações parecem automatizadas. Parece haver a suposição de que Maurício tem conhecimento prévio não apenas da história, como ele mesmo demonstrou no início da narrativa, mas do que é e de como é (pode ser) um livro. O tipo de solicitação feita para Maurício parece ser dirigido à rememoração da história e das ações de uso do livro.

Nesse (e em outros momentos), Maurício não é convidado a recontar a história que ouviu outras vezes, mas a obedecer à orientação de seguir para as páginas seguintes do livro e de explorar com o tato os animais de brinquedo e o contorno sobre a ilustração da aranha. Isso se faz sem que seja feita uma distinção entre texto e ilustração, sem que se converse sobre o que ele está fazendo, perdendo-se de vista o quê Maurício, sem poder ver, não pode perceber, compreender, concluir sozinho.

Assim, a despeito do aumento de possibilidades de exploração e uso do livro, repete-se o que se constata na contação de história realizada na sala de aula comum: a relação com o livro e com as linguagens que o compõem é pouco orientada, explorada, enriquecida, ficando

restrita ao pouco oferecido, o que a criança pode vir a converter em possibilidade de conhecer e agir sobre e com essa forma de linguagem – a escrita.

A introdução dos animais durante a atividade assume centralidade, torna-se mais importante que a história. A contação é desfocada pelo ensino das características físicas dos animais. Podemos entender o uso dos brinquedos como recurso tátil que amplia o acesso da criança à história, mas isso também poderia e deveria contribuir para a ampliação da relação da criança com o texto escrito e não o contrário. A ênfase é dirigida aos atributos físicos dos animais – detalhados e relacionados a partes do corpo da criança – coloca a história, o livro, as possibilidades de relação com a linguagem escrita e as possibilidades de seu aprendizado, em segundo plano.

Essa condução pode estar relacionada à ideia de que diversos elementos táteis são necessários para que Maurício compreenda as características que distinguem os animais, e uma preocupação com a introdução de conceitos relacionados a essas características em que o toque não é possível e/ou proibido. Batista (2005) explica que essa condução se origina parcialmente de uma concepção de aprendizagem centrada, na ausência de visão, no aporte sensorial. Essas ideias podem, (in)diretamente direcionar o trabalho da professora ao introduzir brinquedos que representam os personagens da história (miniaturas de animais).

Nessa direção, Batista (2005) explica que, no trabalho pedagógico, bem como no cotidiano, é comum que se destaque o papel da visão como fonte de informações sobre elementos constitutivos da percepção visual global. Mas ao valorizar a função da visão, o professor pode confundir o papel da percepção visual com o dos processos mentais superiores na aquisição de conceitos, ou ainda desqualificar o valor de informações sobre elementos, compreendidas sequencialmente.

Essas ideias, presentes no campo pedagógico de relação com o aluno cego, podem fazer parte do repertório da professora, dos fundamentos de seu trabalho e (in)diretamente orientá-la, somando-se aos seus pressupostos na construção de um planejamento que se organiza em torno da apresentação de noções sobre características dos animais que fazem parte da história, via introdução de brinquedos de animais.

A situação também nos mostra como a contação de histórias pode concorrer para a introdução e ensino aprendizagem de conceitos.

Ainda segundo Batista (2005), a aquisição de conceitos por pessoas cegas passa por tudo o que se refere à aquisição de conceitos por qualquer pessoa, independentemente de ter ou não alterações sensoriais. Da perspectiva de Vygotsky (2009), podemos entender que a

elaboração conceitual, ocorre pela palavra (interação) e não acontece de maneira natural na criança, se desenvolvendo culturalmente. Começa por meio do emprego mais simples da palavra - a nomeação - articulada com aspectos não-verbais e seu emprego depende das trocas interativas com o meio social (VYGOTSKY, 2009).

Para Vygotsky (2009), a fim de compreender os significados da palavra (o conceito), a criança observa as situações e as enunciações nela envolvidas. Assim, a criança analisa e generaliza começando a ter uma ideia inicial do significado da palavra. As primeiras palavras são reproduções dos sons da fala do adulto, atreladas à atividade em que a criança está envolvida e tem significado instável, uma vez que o objeto/outro social que a palavra nomeia pode mudar conforme a situação em que tais palavras são ditas.

Ainda conforme Vygotsky (2009), o processo de elaboração conceitual desenvolve-se na infância por meio do pensamento por complexos (as relações que a criança estabelece são situações da vida real) e dos conceitos potenciais (é o domínio da abstração).

Em suma, de acordo com Vygotsky (2009), é nas interações sociais que a criança organiza e transforma seus processos de elaboração do significado das palavras, ou seja, o desenvolvimento da elaboração conceitual da palavra é resultado da prática social da criança nas relações sociais e unidade de análise entre pensamento e linguagem.

É importante destacar que o autor (VYGOTSKY, 2009) faz distinção entre conceitos espontâneos e os científicos, explicando que mesmo que se desenvolvam em direções inversas, estão relacionados entre si. Os conceitos espontâneos da criança são construídos em seu cotidiano desde o início da vida. Já os conceitos científicos começam a fazer parte da vida da criança através da escolarização, geralmente, e sempre em processos mediados pelo professor, em situações colaborativas de ensino-aprendizagem, tendo como base os conceitos espontâneos.

Batista (2005) retoma essa discussão no que concerne à especificidade do ensino de conceitos científicos para alunos cegos. A autora se refere à necessidade de elaboração de recursos auxiliares para compreensão de diferentes conceitos e sistemas de conceitos. Batista (2005, p.14) acrescenta:

(...) é relevante redefinir o papel do tato, como importante recurso, embora não como substituto direto da visão. É também relevante pensar a noção de representação, como base para o planejamento de recursos didáticos, a serem elaborados e apresentados de forma interligada aos sistemas conceituais já adquiridos e em fase de aquisição pelos alunos.

A autora ressalta a necessidade de superação, nesse processo, da centralidade atribuída ao aporte sensorial e a decorrente necessidade de vivência “concreta” das situações, e exemplifica: para que uma criança aprenda e se aproprie da ideia de “trem de 45 vagões”, não é preciso “levá-lo a percorrer um trem com esse número de vagões ou apresentar-lhe uma miniatura desse trem” (BATISTA, 2005, p. 14).

Ainda conforme Batista (2005), no trabalho escolar com crianças cegas, o ideal não é substituir a visão por outros sentidos, mas de acioná-los. Dentre os sentidos remanescentes, o tato representa um recurso de grande valia no ensino de alunos cegos. No entanto, não pode ser visto como substituto da visão e independente dos processos cognitivos envolvidos na aquisição de conhecimentos. É importante considerar o papel da linguagem e do pensamento, dos processos cognitivos, na organização e integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes e, nesse processo, a oferta de recursos pedagógicos para o ensino de conceitos dependerá dos conhecimentos anteriores do aluno e não resulta de uma única experiência, uma única atividade de ensino. Isto é, o ensino dos conceitos científicos depende tanto dos conhecimentos espontâneos desenvolvidos pelo aluno anteriormente quanto dos desenvolvidos durante o processo de ensino, devendo ser trabalhado ao longo do tempo.

Nessa direção, Souza et al. (2010, p. 466) orienta, para a formação de conceitos de crianças com DV, que “É necessário que o resgate da experiência cotidiana ocorra em conjunto com a explicação e apresentação de um material formal, propiciando diferentes modos de significação, favorecendo a compreensão de novos conceitos”. Além disso, o adulto como mediador, ao propor atividades sensíveis aos interesses da criança, poderá ampliar o seu conhecimento e competência (SOUZA et al., 2010).

Considerando essa breve menção aos processos de elaboração conceitual e a situação descrita, podemos entender que a professora Alice quer enriquecer a atividade de contação de história. Ela faz isso trazendo experiências cotidianas e acionando outros sentidos da criança como sugerem as autoras acima citadas. Entretanto, parece desacreditar no poder da palavra, da história e na capacidade da criança de compreender, imaginar e estabelecer relações. Ao introduzir outros recursos, ela confunde brinquedos com objetos reais (animais), concorrendo, dessa forma, para confundir também a criança em suas possibilidades de elaboração, elementos, representações e noções que compõem a história.

A questão da elaboração conceitual nos faz pensar em como é conduzida e se processa a relação da criança cega com a linguagem escrita enquanto objeto de conhecimento e aprendizagem, como algo que deve ser conhecido pela criança. Compreendendo que a

professora, possivelmente, usa a contação de histórias em sua rotina de trabalho com propósitos diversos, e que o ensino da linguagem pode estar entre eles, faz-se importante ressaltar que nessa situação (e nas demais observadas), não se evidencia intencionalidade de colaborar para a construção da ideia de escrita pela criança com DV.

Do ponto de vista dos argumentos acima apresentados, a escola deve proporcionar à criança cega, assim como a todas as outras, conhecimentos prévios pela integração às práticas de escrita que concorram para o desenvolvimento de hipóteses sobre essa linguagem (o que é?), e de hipóteses de escrita (como funciona?), que conduzirão a sua apreensão, a ideias mais elaboradas sobre o que é e como funciona a linguagem escrita.

Na ausência de visão, é integrando-se as práticas de linguagem escrita, interagindo com a leitura e a escrita e usando-as que a construção de uma ideia de escrita – inicialmente, um conceito espontâneo que venha a se elaborar posteriormente – poderá ocorrer.

O conjunto de aspectos e questionamentos emergentes frente à situação apresentada, remete aos objetivos e aos processos de ensino específicos do AEE, que, em suma, tem como função a formação do aluno através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, didáticos e pedagógicos e estratégias que favoreçam sua participação na sociedade, condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular garantindo serviços de apoio especializados e a continuidade de estudos nas demais etapas da escolarização (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009; Decreto Nº 7611 BRASIL, 2011).

As Diretrizes Operacionais para o AEE (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009) orientam para que essa modalidade de atendimento promova a utilização de materiais didáticos em condições de acesso aos conteúdos escolares, e que o professor do AEE, dentre algumas de suas atribuições, deve “elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (CNE/CEB Res. n. BRASIL, 2009, p. 03), bem como “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009, p. 03), e ainda, o ensino do Braille (BRASIL, 2010).

Diante do observado e relatado nessa situação, deparamo-nos com outras questões: Como as condições visuais de Maurício são contempladas? Como se dá a organização de estratégias e produção de recursos acessíveis como mencionado pelas diretrizes?

É importante ressaltar que para a CNE/CEB Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), recursos de acessibilidade são os que “asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com

deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo o uso dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009, p. 01).

Evidencia-se que nessa situação há maior consideração das características de Maurício relacionadas à DV, condição que o define como público-alvo do AEE (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009). Vemos o uso dos brinquedos como recurso tátil que amplia o acesso da criança à história, que pode aumentar a acessibilidade aos conteúdos e enriquecer o repertório da criança frente ao vivido e nas situações escolares, no entanto, considerando a forma como esses recursos são introduzidos e a aparente ausência de objetivos da professora, a sucessão de movimentos dirigidos a criança (como se a cada instante algo novo precisasse ser introduzido) nos faz pensar em uma necessidade de ocupar o tempo de atendimento com várias coisas que podem/devem ser feitas com crianças cegas.

A atividade aproxima-se do que é indicado pelas diretrizes (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009) e demais documentos que orientam o trabalho do AEE e o trabalho escolar com crianças com DV (BRUNO, MOTA, 2001; SÁ, SIMÃO, 2010; SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007; BRASIL, 2010, BRASIL, 2013b), mas nossas leituras sobre contação de histórias e trabalho pedagógico com as crianças cegas nos permitem contestar os modos de condução da história e de elaboração e introdução de recursos de acessibilidade. O todo da situação também nos permite perguntar em que medida, como orientado pelas diretrizes, os recursos de acessibilidade construídos e utilizados consideram as especificidades dessa criança. Mais ainda, como consideram as especificidades da criança como sujeito que aprende, que vive um processo de escolarização? Como ela responde as demandas da primeira série e seus objetivos? Como ela se relaciona com a linguagem escrita: do que precisa, o que deve (e pode) ser oferecido, ensinado, trabalhado no atendimento?

Em nossa compreensão, as orientações se caracterizam pela generalização, chegando mesmo a ser superficiais, especificando pouco o que embasa e deve ser feito com as crianças, o que deixa os professores – do AEE e da sala comum – sem uma referência mais consistente sobre como devem conduzir o trabalho com essas crianças. Um exemplo, disso é a ausência de referências mais precisas sobre o trabalho de leitura e escrita e elaboração conceitual no AEE. A imprecisão se explicita em orientações como a que diz que **o ensino deve privilegiar recursos de acessibilidade de acordo com as condições do aluno com DV, incentivando exploração e experimentação** (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007, p. 21, grifo nosso) deixando

margem à ênfase numa perspectiva sensorialista, a despeito de toda argumentação sobre desenvolvimento social.

Não deixamos de considerar que os momentos de contação de história não necessariamente devem se transformar em momentos de ensino da linguagem escrita, mas também não devemos desconsiderar o potencial dessas práticas para a diferenciação entre as modalidades oral e escrita de linguagem, para a introdução da relação com a escrita como prática social, como objeto de conhecimento. O que merece nossa atenção é que nossas expectativas de que Maurício fosse mais bem atendido no AEE, quanto ao favorecimento de sua relação com a linguagem escrita, não se cumprem.

5.2 Atividades dirigidas ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita

O ensino da linguagem escrita norteia o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, como meio básico que objetiva o desenvolvimento da capacidade de aprender (LDB 9394 BRASIL, 1996).

Pensando na relação da criança com a linguagem escrita como parte de seu desenvolvimento cultural, voltamos a Vygotsky (1991). Para ele, antes de entrar na escola a criança já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a ler e a escrever.

Luria (2006) explica que um importante instrumento para os professores, no processo de ensino da linguagem escrita, é o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola.

De acordo com Fontana e Cruz (1997)¹⁹, **a mediação do adulto ou par mais experiente emerge como o grande aparato que favorecerá a aprendizagem da escrita pela criança**²⁰, uma vez que, ao imitar o adulto nos atos de ler e escrever, a criança irá confrontar suas técnicas primitivas de escrita com as regras da escrita convencional. Assim, irá se apropriar dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada, e o domínio do sistema de escrita convencional irá substituir suas técnicas primitivas de escrita.

A afirmação de Fontana e Cruz (1997), destacada, coloca-se como premissa de nossa reflexão. Buscando compreender, dar visibilidade e discutir a participação de uma criança cega em atividades que objetivam diretamente o ensino-aprendizagem da língua escrita na

¹⁹ Ideias desenvolvidas no capítulo *As relações da criança com a escrita* da obra *Psicologia e trabalho pedagógico* (FONTANA, CRUZ, 1997).

²⁰ Grifo nosso.

escola e no AEE, ressaltamos a ideia de que na escola, esse aparato – a mediação do adulto professor – é pedagógica, é permeada pela intencionalidade de educar e ensinar. Como essas atividades são mediadas, que (im)possibilidades emergem, nos dois espaços, de relação dessa criança com a linguagem escrita? Quais oportunidades de relação com a linguagem escrita como prática social e objeto de conhecimento ganham forma, nos dois contextos de intervenção?

Considerando a relação direta de Maurício com a escrita, a seguir serão apresentadas e discutidas situações que objetivam evidenciar como se dá, na escola e no AEE, a participação dele nessas atividades, as suas oportunidades de relação com a linguagem escrita como prática social e objeto de conhecimento, nesses contextos.

5.2.1 A emergência da atividade de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na sala de aula comum

Em meio às inúmeras situações observadas, destacamos duas que fazem parte de um grupo de atividades relacionadas a um filme (uma animação), vista pelo grupo: *A pequena sereia*. Das situações destacamos:

- (1) o trabalho com Maurício no contexto do trabalho dirigido a todo o grupo, e
- (2) no contexto do trabalho dirigido ao grupo, o trabalho individualizado com Maurício, conduzido por uma estagiária.

Na primeira situação apresentada, a professora Kátia propõe atividade ao grupo na construção de palavras, diferentemente da situação que será apresentada posteriormente na qual as relações se deram entre Isaura (estagiária), Maurício e a pesquisadora. Devido à extensão da situação, apenas alguns trechos foram selecionados.

Ao finalizar o cabeçalho, que as crianças copiam no caderno, Kátia diz:

Kátia: “Nós estamos fazendo aquele monte de atividade sobre a pequena sereia, certo”?

Crianças: “Certo”.

(Maurício não responde).

Kátia continua explicando às crianças que irá entregar uma atividade em que Ariel está com um baú. As crianças farão uma lista sobre os objetos que acreditam que a Ariel guarda no baú, desenhado na folha (atividade) que será entregue. Kátia continua sua explicação.

Kátia: “Vai ser lista do quê? Vão ser cinco palavrinhas que nós vamos pensar sobre o que que pode ter no baú da Ariel. Ó, o que será que tem dentro do baú da Ariel”?

Ela continua lendo o enunciado da atividade.

Kátia: “Tente escrever o que você possa encontrar nele. O que será que Ariel guarda dentro do baú dela? O que será? As cinco palavrinhas que nós vamos escrever aqui eu vou colocar aqui na lousa. Vocês vão escrever aqui... em frente aos números,

tudo bem? (indicando na folha). Primeiro, nós vamos fazer juntos na lousa. Todo mundo falando. **Tá ouvindo, Maurício”?**

Maurício, que estava com a cabeça debruçada em seu braço direito, nesse momento levanta a cabeça em direção à voz da professora Kátia.

Kátia: “Depois vocês vão escrever na folhinha, tá bom”?

Kátia faz a entrega da folha para cada criança – as crianças estão sentadas individualmente e em seus respectivos lugares. Enquanto ela distribui, vê que Maurício está debruçado na mesa.

Kátia: **“Maurício, desencosta o rosto da mesa. Vai pra trás”.**

Quando Kátia se aproxima de Maurício e da estagiária Isaura, ela diz para a Isaura que primeiro Maurício vai fazer a atividade com as demais crianças e que, depois, ela pode aplicar a outra atividade. Isaura sinaliza que sim com a cabeça. Kátia finaliza a entrega das atividades, passa novamente por Maurício e diz a ele, tocando em seu ombro: **“Vem mais pra trás. Encosta pra trás”.**

Também recomenda que não é para ele baixar a cabeça.

Kátia: “Então, vamos pensar juntos. Vamos pensar. **Maurício, vamos pensar.** O que que a Ariel pode ter no baú? Quem quer falar, levanta a mão”.

Várias crianças levantam a mão. Maurício, que estava com as duas mãos juntas na altura de sua cabeça, solta as mãos e as deixa levantadas.

Kátia: “Levanta a mão e espera, senão vira uma bagunça. **Quer falar, Maurício”?**

Maurício permanece em silêncio.

Kátia: **“Ham”?**

Maurício: “Não”.

Kátia: **“Não sabe”?**

Maurício, com a cabeça levemente baixada, faz o movimento negativo com a cabeça. Algumas crianças dizem: “Eu sei”. Kátia se aproxima de Isaura e Maurício, e pergunta se ele havia dito algo. Isaura diz que não.

Kátia: “O que que pode ter”?

Enquanto ocorre esse diálogo das crianças e da professora, Maurício brinca com seus dedos.

(...)

Uma criança sugere a palavra moeda.

Kátia: “Vamos escrever mo-e-da (dando ênfase para as sílabas). Quantos pedacinhos tem a palavra moeda”?

As crianças falam as palavras, dando ênfase para as sílabas, e soletrando: “mo-e-da”. Quando falam cada parte, contam com os dedos de uma mão. Nesse momento, Kátia pede para a estagiária ajudar Maurício a contar. Isaura pega os dedos de Maurício e Kátia diz para todos “mo-e-da”, esticando sua mão, e contando as “partes” da palavra.

Isaura toca três dedos de Maurício, um dedo por vez, acompanhando as sílabas. Em seguida, Kátia pergunta para as crianças: “Quantos”?

Crianças: “Três”.

(Maurício não fala).

Kátia: “Três pedacinhos”.

Uma criança fala a palavra “garfo”.

Kátia: “Gar-fo” (dando ênfase para as “partes” da palavra). “Quantas partes tem”?

Crianças: “Dois, dois”.

Kátia: “Dois? Vamos contar”.

As crianças falam todas juntas e junto a Kátia, e contam com os dedos: “gar-fo”.

Nesse momento, Isaura toca dois dedos, um por vez, de Maurício.

Kátia: “Quantos pedaços?”

Crianças: “Dois”.

Kátia: “Dois pedacinhos. Gar-fo. Ga. Como que eu faço ga”?

Uma criança responde: “G” e “r”.

Kátia: “G” e “r”? Ga?

Crianças: “G” e “A”.

Kátia: “Ga” (escreve a sílaba na lousa). “Mas é *gafo* ou *garfo*”?

Crianças: “R”.

Kátia: “Qual é a letrinha que põe aqui”?

Crianças: “R”.

Kátia continua a atividade e, geralmente, Maurício permanece com a cabeça debruçada sobre as mãos. Isaura põe sua mão no queixo dele para levantar sua cabeça. Outra criança sugere a palavra diamante.

(...)

Kátia: “Di-a-man-te”. Dessa vez, Maurício recebe a ajuda de Isaura para contar. Entretanto, ele fala a última sílaba da palavra. Kátia: “Quantos pedaços”?

Crianças: “Quatro”.

Maurício não responde com as crianças. Ele repete a palavra em tom muito baixo e com a cabeça baixa. A professora sugere que eles escrevam a palavra por partes

Kátia: “Como é o *Di*, *dí*”?

Crianças: “D”, “i”.

Maurício volta a debruçar a cabeça sobre seus braços, mas logo a levanta novamente. Passa as mãos na cabeça, boceja e não participa como as demais crianças. Isaura continua sentada a sua frente. Kátia pede que as crianças façam a leitura da palavra junto a ela, olhando na lousa. Aponta para a palavra escrita na lousa e as crianças lêem, dando ênfase para as sílabas. Kátia aponta para cada sílaba durante a leitura. Maurício não fala a palavra com as crianças (...). Mais uma palavra é sugerida: estrela.

Kátia: “Estrela começa com a letra...? **Hein, Maurício?** Estrela começa com a letra...”?

Isaura levanta a cabeça de Maurício, tocando em seu queixo. Kátia continua se dirigindo ao Maurício.

Kátia: “Começa com que letra? Estrela”?

Ela pergunta, dando ênfase à sílaba “es”. Maurício apenas repete a palavra. Kátia chama atenção de um aluno que não estava participando, dizendo que mostraria a filmagem que eu estava fazendo para sua mãe. Depois, ela continua: “Estrela começa com que letra”?

Crianças: “E”.

Kátia: “Com que letra, Maurício”?

Maurício (com um tom de voz muito baixo): “E”.

(...)

As crianças iniciam a cópia e Isaura pega celas em Braille para trabalhar, com Maurício, as letras iniciais das palavras que foram escritas na lousa.

Situação coletada e registrada em vídeo e caderno de campo (sala comum: 06/11/2014).

A situação descrita apresenta a atividade articulada a história *A pequena sereia*, lida em dias anteriores e exibida em vídeo²¹. É conduzida pela professora Kátia e possui uma dimensão coletiva, uma vez que a turma interage, sugerem palavras que são, em seguida, escritas na lousa. Nesta situação, a professora Kátia utiliza como material de apoio a lousa, o giz e a folha de atividade, que foi entregue às crianças, inclusive a Maurício, antes da produção coletiva da lista de palavras.

A fala da professora orienta as ações. Pela fala, ela convoca e orienta as crianças. Maurício também é convidado em vários momentos para participar da atividade. Dessa perspectiva a situação não retrata o que mais frequentemente ocorre: a professora não costuma se dirigir a Maurício.

²¹

No dia em que o vídeo foi exibido, não houve observação, pois não era dia da pesquisadora estar na escola.

Na situação, as crianças sugerem as palavras que querem escrever e a professora escreve na lousa. A organização da atividade nos remete a algumas considerações feitas por Smolka (2012, p. 57): a professora trabalha a estrutura e a função da escrita e, indica uma forma de organização desse conhecimento. Mas da perspectiva dessa autora, esse trabalho deve ser contextualizado. O ensino que objetiva dar a conhecer a estrutura, assim como a função da escrita, não pode ser dissociado da produção textual.

Na situação, e de uma maneira geral em outras situações observadas, predomina a orientação para o aprendizado de palavras isoladas, de sílabas e letras. No entanto, as intervenções da professora em relação à estrutura da palavra, ocorre externamente a uma produção de escrita que pudesse ter maior significado para as crianças, como a elaboração de um texto coletivo em que as crianças seriam também autoras e colocariam em atividade seus conhecimentos prévios sobre a história e suas experiências sociais, inclusive Maurício. Da forma como a atividade foi conduzida, o objetivo que se evidencia é o de explorar a estrutura das palavras, sua divisão em sílabas. A proposta das crianças escreverem as palavras por elas sugeridas (conforme fala da professora) é substituída pela cópia das palavras na folha de atividade. A professora escreve todas as palavras na lousa e depois as crianças copiam, cada uma em sua folha.

Na situação também se explicita a forma típica de mediação da professora junto a Maurício, tendo como fim a realização da atividade. Durante a situação ela se dirige muito pouco à criança – e essa é uma situação na qual isso ocorre mais vezes. Quando o faz, é perguntando se ele está ouvindo, entendendo o que ela fala ou para corrigir sua postura. Considerando que Maurício ouve bem e que sua disfunção visual não acarreta problemas de audição, as perguntas da professora sugerem que ela supõe que ele pode não compreender o que ela fala. Em relação a sua condição, não há motivos para que não a compreenda.

É comum que, nas situações, essa aparente atenção da professora se dissipe enquanto a atividade acontece. Podemos supor que a existência da estagiária favorece essa desobrigação da professora frente a essa criança. A criança é assistida pela estagiária, mas é preciso considerar as condições de atuação da estagiária e que a responsabilidade da professora pela relação conhecimento – estagiária/criança não deixa de existir.

Os modos de condução da atividade fazem com que as crianças vão aprendendo de forma assistemática, desorganizada, juntando pistas que lhe permitem (ou não) com o tempo entender a estrutura da escrita e seu funcionamento, regras de seu uso etc. Consideramos que

para uma criança com DV essa forma de condução dificulta a relação da criança com o objeto de conhecimento – a linguagem escrita.

Além da presença da estagiária, nenhum outro recurso é usado para que Maurício participe mais, compreendendo o que ocorre, aprendendo com a situação.

Além disso, considerando a presença de uma criança com deficiência visual, a atividade poderia ter sido conduzida simultaneamente com uso de instrumentos necessários às condições de Maurício tendo o adulto como mediador entre a criança e o conhecimento da linguagem escrita. É importante que durante todo o processo de escolarização, a criança com deficiência visual tenha acesso aos recursos necessários à sua participação e que contribuam para a sua aprendizagem. Esse aspecto remete aos pressupostos de Vygotsky (1997) que explicita que as pessoas com deficiência, às vezes, ficam em desvantagem diante de suas condições devido à falta de estrutura na sociedade e cita o código Braille, como recurso possível de ser usado em sua época por pessoas com DV, como mencionado em outro capítulo deste trabalho.

Outros aspectos emergem nessa ocasião, inclusive o comportamento de Maurício que fala em tom de voz baixo e parece se mostrar desinteressado pela situação, pois em diversos momentos ele abaixa a cabeça, boceja. Esse comportamento faz que Kátia ou Isaura se dirijam a Maurício, chamando-o pelo nome ou com o toque, para corrigir sua postura. Elas tentam ajudá-lo a se manter participando, **mas não conversam**, para além das ordens “pedagógicas”, buscando explicar, ouvir, inseri-lo de outra forma nas atividades. Parece haver a suposição de que, como as outras crianças, ele apenas responderá, como que *automaticamente*, as solicitações. Essa postura parece restringir as possibilidades de ouvir Maurício falando baixinho as últimas palavras do fim das frases, repetindo as letras destacadas, de perceber que ele soletra, de perceber que ele segue as regras da situação, ou seja, que ele percebe o que é para ser feito e que poderia ter sua autonomia mediada na situação se a estagiária pudesse fazer com ele e não por ele, se conversasse e esperasse suas respostas, se persistisse demonstrando querer mesmo ouvi-lo, se não manuseasse seu corpo sem explicar porque faz isso. Isso, possivelmente permitiria que ele elaborasse outras formas de participação.

As dificuldades de Maurício de ver, falar e interagir se confundem com as dificuldades das professoras de interagir com ele na situação, de organizar de outra forma a proposta de atividade, de inserir recursos, de fazer junto com ele etc. Discutindo a construção de possibilidades de ação de crianças com deficiência na escola, Carvalho e Soares (2013)

argumentam ser comum que as dificuldades dos professores se confundam com as das crianças, e que as dificuldades que surgem na realização do trabalho, nas relações de ensino-aprendizagem, sejam atribuídas só à criança.

Como na maioria das situações a criança com DV fica aos cuidados da estagiária, achamos pertinente atentar mais para a relação estagiária/criança, problematizando as possibilidades de relação com a linguagem escrita, que desta relação podem emergir.

Na atividade apresentada a seguir, Maurício trabalha com a estagiária em situação dirigida de aprendizado da escrita e com introdução do código Braille. Um recorte da situação é descrito com base nas filmagens e caderno de campo, sendo somado a alguns trechos da entrevista com a estagiária.

Nossa escolha visa destacar, além da introdução do Braille, o papel da estagiária no processo de inclusão dessa criança, no trabalho pedagógico com ela desenvolvido na sala e na escola: é a estagiária quem faz as atividades com a criança. Somente quando há necessidade de Isaura sair da sala de aula ou quando permanece um tempo maior em outra sala, com outras crianças com deficiência em processo de inclusão, as atividades deixam de ser conduzidas por ela. Nos dias observados, em algumas situações em que houve ausência de Isaura, Maurício foi orientado por nós e pela professora Kátia. No entanto, esses momentos foram raros.

Ressaltamos que Isaura iniciou seu trabalho com Maurício em outubro de 2014, o que segundo ela, ocorreu concomitantemente a nossa chegada, no início da pesquisa na escola.

Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar com o Maurício, foi em que mês?
Foi em outubro?

Isaura: Foi.

Pesquisadora: foi com a minha chegada ou um pouco antes?

Isaura: Com a sua chegada. Quando você entrou, uma semana antes, a menina tinha saído (a outra estagiária).

Pesquisadora: Mas antes da minha chegada você já tinha trabalhado com o Maurício em algum momento?

Isaura: Não porque o Maurício falta muito. Ficou mais ou menos uma semana que a menina (estagiária anterior) não estava, ele não veio.

Pesquisadora: Quando eu vim, você começou a acompanhar no mesmo dia?

Isaura: Sim.

(Entrevista realizada com Isaura, em 17/12/2014)

Isaura intervinha diretamente nas atividades com Maurício. Buscava os materiais no armário da sala de aula. Era ela quem contornava com cola quente as atividades para ele, e isso demandava que ela se ausentasse da sala de aula por um curto período de tempo, porque nem sempre conseguia preparar antecipadamente o material. Assim, muitas vezes, Maurício permanecia à espera da estagiária, com as atividades.

Na entrevista, Isaura é questionada sobre as atividades realizadas com Maurício, e as ideias para as adequações das atividades, bem como sobre a participação da professora Kátia nesse processo. Segunda Isaura,

Muitas vezes surgem ideias minhas. A outra estagiária relatava muitas coisas que aconteciam (...). A professora trabalhou bem junto comigo. Ela vinha com as atividades, a gente pensava junto e a gente trabalhava com o Maurício e sempre junto com a atividade que estava sendo proposta para a turma. Mas no decorrer do ano o que foi passado pra mim é que a estagiária preparava as atividades pro Maurício sem essa articulação.

(Entrevista realizada com Isaura, em 17/12/2014)

Considerando a breve menção sobre o trabalho desenvolvido por Isaura, segue a situação de ensino-aprendizagem do código Braille.

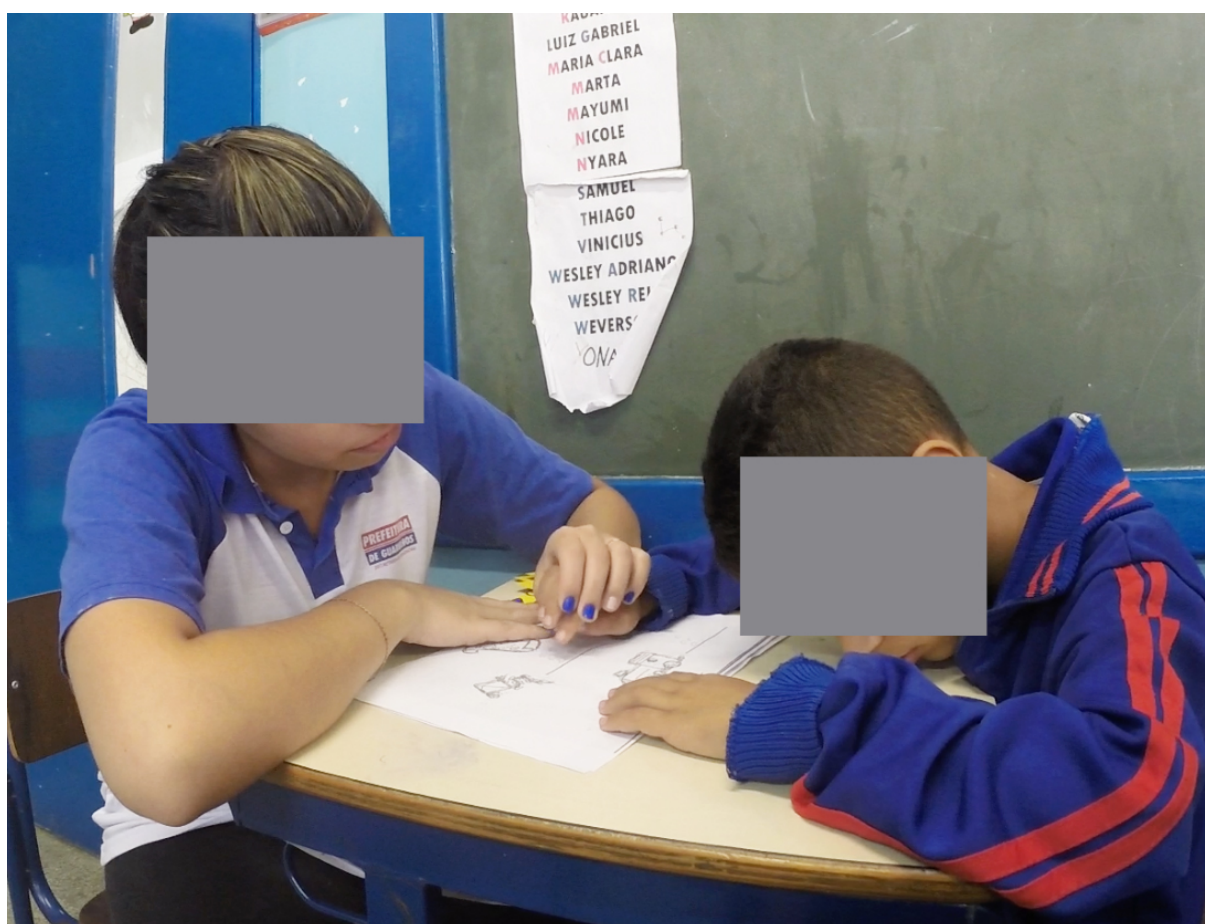


Figura 5: Situação de ensino-aprendizagem do Código Braille na sala de aula comum.

A professora Kátia entrega às crianças uma atividade relacionada com a história *A pequena sereia*, lida para as crianças anteriormente a essa situação. As crianças tinham que escrever o nome de cada desenho constante da folha da atividade. Os desenhos representavam objetos que faziam parte da história. A professora orienta

Isaura, a estagiária, para que esta possa conduzir a atividade com Maurício, enquanto ela trabalha com o resto do grupo. Não foi possível ouvir as orientações que a professora deu à estagiária.

(...) Isaura pega a mesma atividade que está sendo feita pelas crianças, em versão adaptada para Maurício. Previamente, os desenhos foram cobertos com cola quente, assim como a linha que demarcava o local de escrita do nome do objeto desenhado. Cada espaço tem a letra inicial da palavra a ser escrita, marcada em Braille. Isaura passa as mãos de Maurício sobre os desenhos, diz o que é e pergunta se ele conhece. Isaura: “Esse é uma pipa? Você conhece”?

Maurício: “Não”.

Isaura: “Não?! Vou trazer uma pipa para você ver como que é”.

Isaura comenta, falando apenas com a pesquisadora, que ela acha um pouco sem sentido para o Maurício os desenhos em relevo. Depois, ela direciona as mãos de Maurício para a letra P, letra inicial do desenho *pipa*.

Isaura: “Ó, a letrinha inicial *p*. Ó o *p* aqui. *P* de pipa”!

Maurício parece atento, mas não fala. Em seguida, ela pega algumas placas. Em cada placa, uma letra do alfabeto está escrita em Braille com tinta cola. A estagiária mostra a letra “p” para Maurício, orientando suas mãos para que ele toque a letra, enquanto faz a contagem dos pontos do Braille. Ela conta os pontos fora da ordem, e daí eu (pesquisadora) explico que, no Braille, a contagem é de cima para baixo, iniciando a partir da primeira fileira de pontos. (...). Também falei a respeito de como as letras representadas nas placas estavam sendo representadas no material confeccionado. Por exemplo, o ponto “p” é composto pelos pontos 1, 2, 3 e 4. No material confeccionado, os pontos 1, 2, 3 e 4 estavam mais destacados e havia também um pinguinho nos pontos 5 e 6. Expliquei que seria bom que não tivesse, no caso da letra “p”, os pontos 5 e 6, mesmo que em relevo menor que os demais pontos, porque isso pode confundir a criança. Disse que pode ser usada cartela de ovo, porque é grande e para preencher a cartela poderiam ser usadas tampinhas de garrafa ou bolinhas. Orientei a mão de Maurício.

Pesquisadora: “A letra “p” é feita dos pontos 1, 2, 3 e 4”. Ele fica atento. (...) A estagiária deixou Maurício com as placas que tinham as letras do alfabeto representadas em Braille e saiu da sala para ajudar outra professora que a chamou. Maurício se distrai com o material. Ele toca o material e, num determinado momento, começa a falar que a tia Rose tá demorando. A tia Rose é a responsável pelo transporte escolar. Ela vai buscar Maurício na sala de aula às 10h30.

Pesquisadora: “Você quer ir embora? Mas você já quer ir embora”?!

Maurício: “A tia Rose tá demorando”.

Pesquisadora: “A tia Rose... ela que vai vir te buscar? Você vai para a sua casa como”?

Ele balbucia algumas palavras que não compreendo (e que também não entendo, revendo a filmagem). (...) Maurício pega várias placas, toca, fala algumas coisas que eu não consigo entender. Às vezes parece que conta. Noutras vezes, parece que imita um professor.

Maurício (apontando para os pontos que formam as letras no código Braille): “Tá vendo aqui o murinho, do lado tá aqui, o outro tá aqui, o outro tá aqui”.

Maurício: “Ó, ó, ó”

Pesquisadora: “Você está me ensinando”?

Maurício dá um leve sorriso e continua. Parece que está brincando de faz de conta de professor.

Maurício: “Olha aqui, cê tá vendo”?

Pesquisadora: “Tô vendo”.

Maurício: “Tem murinho do lado [aponta para a letra “M”, que estava sobre a mesa] e aqui tem furinho [aponta para outro ponto].

De repente, a porta se abre. É a inspetora que vem ficar com a turma, para que a professora tome um café²². Maurício percebe que uma pessoa entra, pois direciona seu rosto.

Maurício: “Que demora”.

Eu disse que era uma professora – não sabia ainda que era inspetora – que havia entrado na sala.

Pesquisadora: “Você percebeu que abriu a porta, né? Veio um ventinho”.

Maurício: “É. A tia Rose tá demorando”.

Pesquisadora: “Eu acho que você tá muito preocupado com a tia Rose”.

Maurício: “Tá demorando. Quero ir embora”.

Pesquisadora: “Você estava me ensinado, continua”.

Maurício: “Tá, continuo”.

Ele pega a letra “a”.

Maurício: “Tá vendo o murinho”?

Ele continua por mais três minutos. Nesse meio tempo, percebe que a porta se abre e fecha com o colega saindo da sala.

Maurício: “Abrindo e fechando”.

Pesquisadora: “O que abriu e fechou?”

Maurício: “A porta”.

A professora sai da sala e, somente nesse momento, a inspetora cumprimenta as crianças.

Inspetora: “Bom dia”!

Maurício não responde, continuando com o faz de conta até Isaura entrar na sala. Ela diz que trouxe massinha e eu comento isso com Maurício. Ela continua com a atividade anterior.

Isaura: “Agora é outro objeto”.

Pega as mãos de Maurício e as passa sobre a ilustração de um telefone.

Maurício: “Telefone é quando fala *alô*”.

Isaura: “Telefone é quando fala *alô*? Você fala ao telefone, Maurício”?

Maurício: “Quando fala *alô*”.

Isaura: “Quando fala *alô* é telefone...ah...entendi. Telefone começa com *t*.”

Maurício: “*T*”.

Estagiária: “Olha aqui ó, como se escreve *t*”.

Isaura comenta comigo que agora ela está incomodada com as bolinhas – aquelas que ficaram na escrita Braille, em relevo menor e que não fazem parte da composição que dá origem a uma determinada letra. Ela descola essas bolinhas e, novamente orienta a mão de Maurício para que ele toque a letra.

Isaura: “Vamos contar? Ó, um ponto”, etc.

Ela esclarece algumas dúvidas sobre a escrita Braille comigo. Eu tento contribuir. Ela fala que vai fazer a correção do material e que depois trabalha com Maurício novamente. Eu digo que ele ficou muito interessado pelas placas que possuem as letras escritas em Braille. (...) Posteriormente, Isaura guarda o material e as crianças vão para o almoço.

Situação coletada e registrada em vídeo e caderno de campo (sala comum: 30/10/2014).

Na situação apresentada se destaca a introdução do código Braille, o objetivo de sua introdução e aprendizado por Maurício. Podemos dizer que há uma preocupação direta com o ensino da leitura e escrita, diferentemente dos momentos de contação de história. Durante a observação, apenas três vezes o código Braille foi introduzido. A **forma inconsistente, improvisada de introdução do Braille como recurso auxiliar nas atividades de Maurício**

²²

Na prefeitura de Guarulhos, o professor da turma acompanha as crianças durante o lanche e, por isso, num determinado horário a inspetora se responsabiliza pela turma para que a professora possa comer e ter um intervalo rápido.

com a escrita, nos levou a pensar nos efeitos dessa pesquisa sobre o trabalho na escola e no AEE. O trabalho com o código estava apenas iniciando, parecia ser uma novidade para as professoras, nos dois contextos.

Na situação apresentada, não parece haver uma preocupação maior com as necessidades da criança. O Braille e os outros recursos usados surgem de forma improvisada, rudimentar em termos de sua apresentação e da falta de conhecimento e domínio dos adultos que deveriam introduzi-lo, mediar a relação da criança com esses recursos. Além disso, na situação descrita, a professora orienta a estagiária a adaptar a atividade realizada pelo grupo às especificidades de Maurício. Até que a atividade seja adaptada e chegue à criança, as outras crianças já avançaram em sua realização e ele que poderia e deveria contar com um tempo maior, acaba tendo seu tempo de trabalho subtraído.

A atividade consiste na identificação da letra inicial dos nomes dos desenhos em uma folha sulfite. No trabalho de Maurício, as letras iniciais do nome de cada desenho são representadas no sistema de escrita Braille feitas com cola quente. Ao lado de cada letra, também os desenhos têm seus contornos cobertos com cola quente.

Ao iniciar a atividade, a estagiária não faz referência à história *A pequena Sereia* – origem da atividade – para lembrar a Maurício que os desenhos na folha representam objetos de uso dos humanos encontrados na história pela personagem pequena sereia. Essa informação foi feita pela professora Kátia para toda a turma quando fez a distribuição das folhas de atividade. Isaura, no decorrer da orientação, tenta atrelar os objetos desenhados à vida cotidiana de Maurício perguntando se ele conhece, mas não retoma a história.

Na apresentação dos desenhos dos objetos, Isaura orienta o toque de Maurício no desenho e na letra inicial do nome do objeto dizendo que era a primeira letra. Ela segue da mesma maneira com os demais desenhos. Ao usar as placas que possuem as letras representadas no sistema Braille ela também não parece lembrar ou conhecer a necessidade de contar os pontos e enumerá-los na ordem correta, ao apresentar cada célula/letra para a criança, sendo necessário a intervenção da pesquisadora para orientá-la.

As formas de registro do Braille na atividade, não estavam corretas e, por isso, exigiam correção. Podemos indagar sobre como a introdução do Braille teria continuidade se a pesquisadora não estivesse presente. Possivelmente, Maurício teria um contato inconsistente com o código Braille em relação ao modo que esse sistema de escrita deve ser usado para leitura e produção textual, o que afetaria sua aprendizagem.

Por outro lado, merece registro a ocorrência de uma iniciativa de adequação da atividade às peculiaridades de Maurício com o uso de outro material como suporte – as placas de alfabeto Braille. A iniciativa, por sua vez, é sobrepujada pelos modos de introdução do material pela estagiária. Entre a criança e a escrita está o Braille, entre a criança e o Braille está a estagiária (como representante da professora – da escola) e o material elaborado e usado de forma pouco satisfatória frente as necessidades da criança e objetivos da situação de ensino.

A atividade é interrompida com a saída da estagiária da sala. A estagiária, ao mesmo tempo, atende várias crianças com deficiência, em salas distintas. Se não estivéssemos presentes, possivelmente Maurício permaneceria sozinho, esperando. Vão tomando forma as condições de sua participação e dos modos de implementação de políticas e práticas de inclusão escolar.

Relatando experiência de estágio CEFAI em escolas da rede pública de São Paulo, com fins de assessorar o processo de inclusão de crianças com deficiência, Rubio (2013) discute o papel delegado ao estagiário pelo sistema e seus efeitos sobre o processo

Quando recebíamos a incumbência de ficar o tempo todo apenas com os alunos com deficiência, quando éramos responsabilizados por eles, a proposta do estágio como um apoio para efetivação da inclusão escolar desses alunos não se concretizava, pois os professores se distanciavam da criança e porque o modelo de relação estabelecido contribuía para estigmatização dessas crianças pelo grupo da sala e por toda a comunidade escolar (RUBIO, 2013, p. 41).

De acordo com Rubio, e como observamos na pesquisa, as estagiárias que acompanham crianças com deficiência em sala de aula comum são, em muitas situações, colocadas no trabalho direto com essas crianças **substituindo o trabalho da professora**. A professora, ao ter o apoio da estagiária, delega a ela todas as atividades de ensino-aprendizagem e dessa forma marginaliza tanto a criança como a estagiária que, por esse motivo, também se distancia da turma. A estagiária assume, porque neste papel ela é colocada, a tarefa de mediar a relação da criança com deficiência com o conhecimento escolar de forma plausível. No entanto, está ainda em processo de formação inicial não tendo subsídios teóricos e práticos para desenvolver eficientemente um trabalho que possa atender as necessidades da criança sem a deslocar do grupo ao qual pertence.

A questão do papel do estagiário nos situa no centro do debate sobre as condições e modos de realização da inclusão escolar de crianças com deficiência. Rubio (2013) destaca a dimensão política do processo/estrutura pública de inclusão desses alunos

(...) manobras paliativas como o envio de estagiários para auxiliarem em práticas inclusivas, em um processo complexo que envolve a posição social, política e jurídica e pedagógica frente ao direito de todas as crianças à educação escolar de qualidade (RÚBIO, 2013, p.41).

Retomando o observado na situação de pesquisa apresentada não podemos definir como uma medida desnecessária a presença da estagiária, mas também a vemos como paliativa, por não resolver o impasse provocado pela falta de assistência profissional qualificada, na escola, a esses alunos.

Na ausência da estagiária, observamos Maurício tocando o material, falando sozinho, ensinando(-se) a usar as placas/celas Braille. Ele demonstra já conhecer o material e imita os modos como fora da escola alguém lhe ensina. Percebe o movimento de entrada e saída de professoras que não lhe dirigem a palavra. No decorrer da situação, resistimos a intervir, esperando o desfecho da situação. Ele percebe nossa presença, responde com relutância ao que perguntamos, comenta que quer ir embora, que a responsável pelo seu transporte para casa está demorando, mas suas ações e fala demonstram que está presente, que sabe o que está fazendo. A atividade é retomada quando a estagiária retorna.

A situação nos permite refletir sobre como poderia ser conduzida a atividade se conhecimentos prévios de Mauricio fossem considerados pela escola. Será que Mauricio já sabe mais sobre o Braille? Será que a escola sabe sobre os conhecimentos que Mauricio vem construindo fora de lá? Como seria se a escola, o AEE e o Laramara (onde a criança também recebe atendimento) trabalhassem de forma cooperativa, conjunta?

Os modos de elaboração e organização dos recursos usados para tornar a atividade acessível à criança acabam restringindo a sua participação em alguns aspectos. Se as outras crianças relacionam a atividade da história *A pequena sereia*, com Maurício a história deixa de ser considerada e é o seu dia a dia (o vivido em detrimento da imaginação?) que é considerado. Além disso, apesar do esforço da estagiária para tornar a atividade interessante, devido as suas múltiplas funções na sala e na escola, a interrupção do que faz com a criança é algo comum, algo que pode acontecer (e a criança sabe disso). Além disso, a situação é representativa do ensino da escrita que caracteriza as atividades diárias dirigidas pela professora: um ensino baseado na memorização de letras e palavras isoladas e no treino de sua escrita. Sob essa perspectiva, o apoio que deveria ampliar as possibilidades de participação também a restringem à memorização, à repetição, à desmotivação.

Esse modo de conduzir a relação da criança com a escrita nos remete às ideias de Vygotsky (1991), quando explica que o ensino da linguagem escrita deve ser organizado de

forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança e relevante para a vida, e não algo mecânico que pode gerar tédio e desinteresse. Na sala, nessa e em outras situações, surge uma concepção de alfabetização como processo linear, unilateral e estático em que o professor, se apoderando do conhecimento, apenas o transmite à criança (SMOLKA, 2012).

De acordo com Smolka (2012, p. 82-83), a escrita precisa ser compreendida como objeto de estudo e mediação do conhecimento. A construção do seu conhecimento se processa no jogo das representações sociais, permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem. Nesse jogo, o papel do outro é de grande relevância. O outro diz ou deixa de dizer à criança o que é constitutivo de seus conhecimentos. Dessa perspectiva, de acordo com esta autora, o trabalho de alfabetizar em sala de aula, deve encorajar as crianças a conhecer e considerar as funções sociais da escrita. É no uso funcional da escrita que as crianças poderão compreendê-la como socialmente mediada, como constituída (de) e constitutiva do conhecimento nas representações sociais.

Os argumentos de Smolka (2012), assim como as considerações de Vygotsky já citadas, permitem entender que a elaboração da escrita passa pela fala (VYGOTSKY, 1991) constituindo um processo de elaboração sócio-histórico-cultural em que discurso interior e linguagem escrita se interconstituem (SMOLKA, 2012).

Considerando a alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012), o processo de escritura de Maurício, assim como de qualquer outra criança, deve envolver e revelar aspectos de suas experiências sociais, de seu discurso interior e de seu discurso social internalizado nas práticas culturais (SMOLKA, 2012). Nessa direção, em vez de ser trabalhada atividade para memorização e contato com letras iniciais, poderia ser produzido um texto elaborado por Maurício e redigido, com a ajuda da professora ou da estagiária, através de (re)leituras da produção. Esse processo poderia favorecer a elaboração da fala de Maurício e, por consequência, Maurício poderia, aos poucos, atribuir sentido e significado ao ato de escrever e ler.

Mais um aspecto a ser destacado da primeira situação descrita neste tópico diz respeito à possibilidade de emergência/elaboração de jogo simbólico. Quando a estagiária sai da sala de aula, a pesquisadora permanece com Maurício e, nesse momento, ele fala como se estivesse se ensinando – organizando a própria ação, mas fala também para nós, fazendo uma troca de papéis. É possível perceber que as falas dele e seus gestos, ao apontar as placas com alfabeto Braille, indicam a representação do papel do professor. Quando perguntamos se ele

está ensinando para ela e pedimos que ele continue, Maurício sorri e dá sequência à brincadeira.

Vemos aí, além da emergência de uma fala orientadora da ação (na ausência da professora estagiária) também indícios do jogo simbólico, de apropriação e representação do real pela criança, de suas possibilidades de elaboração psíquica da criança. A fala e o jogo representam a internalização de práticas culturais, do que é vivenciado socialmente (VYGOTSKY, 1991). Maurício não apenas nos oferece pistas sobre seu conhecimento prévio do Braille, mas também sobre sua ideia do papel desempenhado pelo professor: o de ensinar. Algumas das palavras que Maurício fala não foram compreendidas por nós durante a situação e, mesmo revendo muitas vezes a filmagem, são inaudíveis. Mas as palavras repetidas: “murinho” e “furinho” fazem parte do seu jogo de ensinar.

(...) Maurício pega várias placas, toca, fala algumas coisas que eu não consegui entender, às vezes parece que conta e, às vezes, parece que está imitando um professor, explicando, ele fala: “Tá vendo aqui o murinho, do lado tá aqui o outro tá aqui, o outro tá aqui (aponta para os pontos que forma as letras no código Braille). Maurício fala e aponta para os pontos das letras. Ele continua: “Ó, ó, ó”. Eu pergunto: “Você está me ensinando”? Maurício dá um leve sorriso e continua. Parece que está brincando de faz de conta de professor. Ele continua: “Olha aqui, cê tá vendo? Respondo: “Tô vendo, Maurício”: “Tem murinho do lado (aponta para a letra *m* que estava sobre a mesa) e aqui tem furinho (aponta para outro ponto). (...) Eu falo: “Você estava me ensinando, continua”. Maurício: “**Tá, continuo**”. Pega a letra *a* e diz: “Tá vendo o murinho (...)”. Ele continua por cerca de mais três minutos, repetindo o assunto do “murinho”. **Situação coletada e registrada em vídeo e caderno de campo (sala comum: 30/10/2014).**

Sua fala orienta, permite a repetição que dá forma ao jogo (a imitação de alguém?), expressa conhecimento e memória. Mas também configura problema de comunicação: muito baixa, às vezes incompreensível. A situação nos faz pensar em um mundo contido de falas e ações, de possibilidades silenciadas pela escola em suas formas de relação com Maurício: onde ele não fala, não brinca, não joga, senão sozinho e, em como a escola concorre para que as dificuldades de fala existam e se acentuem.

5.2.2 A emergência da atividade de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no AEE

Escolhemos para discutir as atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no AEE uma situação na qual ocorre o uso de um texto escrito e o Código Braille é apresentado de forma mais consistente que na escola regular. Na situação a professora usa um

caderno de leitura, ainda em processo de confecção (pela professora). Alguns trechos da situação são recortados por sua extensão e também, pelo fato de em seu contexto, o nome real da criança ser trabalhado.



Figura 6: Utilização de um caderno de leitura confeccionado pela professora Alice para o ensino do código Braille.

Alice inicia as atividades do dia com o caderno de música.
Com o caderno de música em frente a ele, Alice inicia a apresentação da capa.
Segura na mão direita de Mauricio e a orienta no toque da capa do caderno.
Alice: “Aqui está seu nome, os pontinhos do Braille, *Maurício*”.

Passa o dedo de Maurício sobre a escrita.

Alice: “Quantas letras tem o seu nome, Maurício”?

Ele sorri.

Alice: “A primeira letra do seu nome, sabe qual é”?

Maurício: “Não”.

Alice: “*M*. E depois? Tem a letrinha *a* [coloca o dedo de Maurício sobre a letra *a*, representada em Braille]. O *M* e o *a* a gente vai ter o som *Ma* [ainda passando o dedo dele sobre a sílaba em Braille]. Daí, o som da letrinha *r* é *rrrrrrr* [faz o som no mesmo tempo em que coloca o dedo dele sobre a letra]. Maurício sorri. A letrinha *r*, ela vibra ó,*rrrrrrr* [segura seu dedo e o passa nas letras apresentadas. Ela continua orientando o toque de Maurício sobre as letras apresentadas, dando ênfase às sílabas. Alice repete as sílabas, comentando o som de cada letra. Às vezes, Maurício sorri²³. (...) Alice perguntou a Maurício se ele achou engraçada a letra de uma sílaba de seu nome, e ele respondeu: “Não, não, não. Não achei, não”. Ela destaca mais uma vez as sílabas do nome dele.

Alice: “Muito bem. Veja se você consegue identificar aqui, ó”.

Ela põe a mão de Maurício sobre o desenho em alto relevo de uma bicicleta, colado na capa do caderno. Maurício tira a mão e ela põe novamente. Ela toca a mão dele nas partes da bicicleta.

Alice: “Ó, uma roda, outra roda, o guidão”.

Maurício: “Guidão pra quê?”.

Alice: “Guidão, pra que serve o guidão”?

Maurício não responde e toca o desenho.

Alice: “Não é pra por as mãos no guidão”?

Alice põe suas duas mãos por trás de Maurício, nas mãos dele, e continua: “para segurar e equilibrar”?

Ela segue mostrando as partes da bicicleta:

Alice: “O banco”...

Alice volta a falar sobre o guidão: “É pra você manobrar pra esquerda ou seguir em frente. Então, eu tentei fazer aqui, mais ou menos, o desenho da bicicleta”.

Ela continua orientando o toque de Maurício, segurando nas mãos dele.

Alice: “Ó, o guidão, a roda de trás, a da frente... a sua bicicleta tem rodinha”?

Maurício não responde.

Alice: “Você já anda sem rodinha”?

Maurício: “Não tenho” [ele contorna com a mão direita a forma do caderno].

Alice: “Não tem? Só tem rodonas”?

Ela pega a mão de Maurício e a direciona em outro desenho, que é o de uma estrela em alto relevo.

Alice: “Ó, uma estrela”.

Maurício: “Estrela”.

Alice: “Uma estrela. E aqui, ó [mostrando outro desenho] é uma forma geométrica. É uma forma que tem três lados. Um, dois, três [conta, passando o dedo de Maurício nos lados da forma]. Sabe o nome da forma”?

Maurício não responde.

Alice: “Não, né? Imagino que você ia falar que não sabia. Aqui ó, é um...? [orienta a mão de Maurício para o desenho de outra forma geométrica, desenhada em auto relevo]. Essa forma geométrica tem quatro lados, um, dois, três, quatro. Quadrado”.

Alice volta a mão de Maurício para a forma geométrica apresentada anteriormente.

Alice: “Três lados, triângulo. E essa daqui, que não tem nenhum lado [direciona a mão de Maurício para outra forma geométrica, de forma que contornam a forma] Redonda, redonda. Não tem ponta nenhuma. É o círculo. Parece a roda da bicicleta [move a mão dele para a roda da bicicleta, circulando-a], roda do carro. E eu desenhei um menininho, o corpo de um menininho [orienta, da mesma maneira, a exploração tátil nas partes do desenho de um corpo feito em auto relevo]: cabeça, os bracinhos, um bracinho do lado, outro do outro. O corpinho, perna, né? As duas pernas do Maurício, os dois braços do Maurício...”

23

Alguns trechos, como esse, foram retirados porque a professora Alice ensina as sílabas do nome real de Maurício.

Maurício sorri.

Alice: “Igual ao desenho-cabeça [toca a cabeça de Maurício], dois braços [passa as mãos pelos braços de Maurício], corpo [toca o corpo frontal de Maurício] e as pernas [toca uma perna. Igual o desenho [põe as mãos de Maurício sobre o desenho do menino]. Agora vamos falar da...? Vamos lá para as nossas casinhas”?

Maurício abre o caderno, tateia a primeira folha.

Alice: “Pode virar, também”.

Maurício segue para a página seguinte.

Alice: “A casinha. Vamos ver a musiquinha da casinha, ó. [Ela põe a mão de Maurício sobre a escrita da música]. Vamos ler aqui”?

Maurício: “Casinha o quê”?

Alice: “A casinha. Você não canta na escola com a sua professora? Ou o ano passado você não cantava”?

Alice abraça Maurício para segurar sua mão esquerda. Segura sua mão direita e a orienta na escrita do texto musical, fazendo a leitura:

*“Fui morar numa casinha, nha [Maurício canta junto: - sinha, nha]
infestada, da [Maurício canta junto: - tada, da]
de cupim, pim, pim [Maurício canta junto: de cupim, pim, pim]
Saiu de lá, lá, lá [Maurício canta junto: lá, lá]
Uma lagartixa, xa [Maurício canta junto: xa, xa]
Olhou pra mim, olhou pra mim e fez assim [Maurício canta junto: pra mim, olhou
pra mim e fez assim]
Blrrrr (Maurício sorri)”*

Alice: “Assim”. [mostra língua, colocando os dois polegares no rosto, um de cada lado, e fazendo o movimento de queda das mãos].

Alice: “A gente faz assim [põe suas mãos em Maurício e faz o gesto nele. Em seguida, segura as mãos dele e o orienta para fazer o gesto] pra ficar mais feio ainda”.

Maurício: “Como, ficar feio”?

Alice: “Uma careta pra bruxa, pra lagartixa”.

Maurício tateia o telhado da casinha em alto relevo, colada na folha do caderno.

Alice: “Cadê a portinha?”

Maurício: “Aqui” [indica com a mão a porta da casinha].

Alice: “Vamos virar a folha? Cantar a outra parte da música”?

Maurício segue para a página seguinte. Em uma folha tem o mesmo desenho da casinha em auto relevo, e o restante da letra da música.

Alice: “É a mesma coisa, ó [orienta a mão de Maurício na escrita musical, onde inicia o canto]: Fui morar numa casi-nha-nha” (...) ²⁴.

Maurício acompanha o canto.

Alice: “Eu não sei dar uma risada de bruxa, sei lá... Você sabe?”

Maurício: “Não”.

Ele segue para a próxima página.

Alice: “Aí é a outra parte da música. Fui morar numa (...)” ²⁵

Ele acompanha no canto. Ela continua orientando Maurício na escrita da música. Ao final, Alice elogia:

Alice: “Manda beijo! Sabe mandar beijo”? [Dá um beijo na mão, pega a mão de Maurício e põe na boca dele, dizendo para ele beijar a mão e “jogar” o beijo].

Alice: “Entendeu”?

Maurício não responde.

Alice: “Estrelinha fica lá no céu, por isso eu coloquei aqui” [Põe a mão de Maurício no desenho de estrela em auto relevo, colado na capa do caderno].

Alice: “Ela tem muitas pontas”.

Maurício abre o caderno e vai seguindo nas páginas. A cada página que segue, ele tateia.

²⁴ As personagens da música são outras.

²⁵ As personagens da música são outras em relação às duas partes que já foram cantadas.

Alice: “Você vai ler de novo? Vou por, então, a música para você ouvir. Você pode ir acompanhando com o dedinho”.

Alice levanta e liga a música: “Fui morar numa casi-nha-nha (...)”.

Maurício ouve a música quieto e, às vezes, toca o desenho da casinha em alto relevo colado na folha do caderno. Maurício toca o telhado e tenta puxá-lo.

Alice: “Você vai arrancar o telhado”.

Maurício: “Telhado pra quê? ”

Alice: “Pra proteger a casa. Olha a casinha que nós fizemos”.

Ela mostra a casinha feita com caixas de papelão, tipo uma casinha de brinquedo.

Maurício apalpa essa casinha de brinquedo.

Alice: “Essa é forte”.

Maurício: “Forte pra quê? ”

Alice: “Pra não cair”.

Os dois conversam sobre a casinha. Depois, ainda com Maurício tocando a casinha, Alice pergunta se ele vai à praia, e ele interage na conversa. Logo, ela retira a casinha de brinquedo confeccionada com caixas de papelão da frente dele. Maurício segue para a página seguinte, mas ainda não há mais músicas escritas.

Alice: “Não tem mais. É só essa. Enquanto isso, a música continua, no modo replay.

Em seguida, ela pede para Maurício fechar o caderno. Ele fecha.

Alice: “Você vai levar esse caderno nas férias, também”.

Ela retira o caderno da frente dele, e mostra-lhe o desenho de uma casinha contornado com tinta cola.

Alice: “Contornei a casinha. Essa é de papel. É só o desenho”.

Maurício toca o desenho.

Alice: “Se você notar, ela é formada por formas geométricas. Uma parte aqui do telhado é um triângulo”.

Maurício: “Triângulo”.

Alice orienta o toque de Maurício nas partes da casa desenhada e contornada. Depois, ela mostra o desenho de um quadrado, contornado com tinta cola. São dois quadrados, um grande e outro pequeno.

Alice: “É um quadrado. Um grande e outro pequeno”. [orientando as mãos de Maurício].

Situação coletada e registrada em vídeo e caderno de campo (sala do AEE: 25/11/2014).



Figura 7: Capa do caderno de leitura.

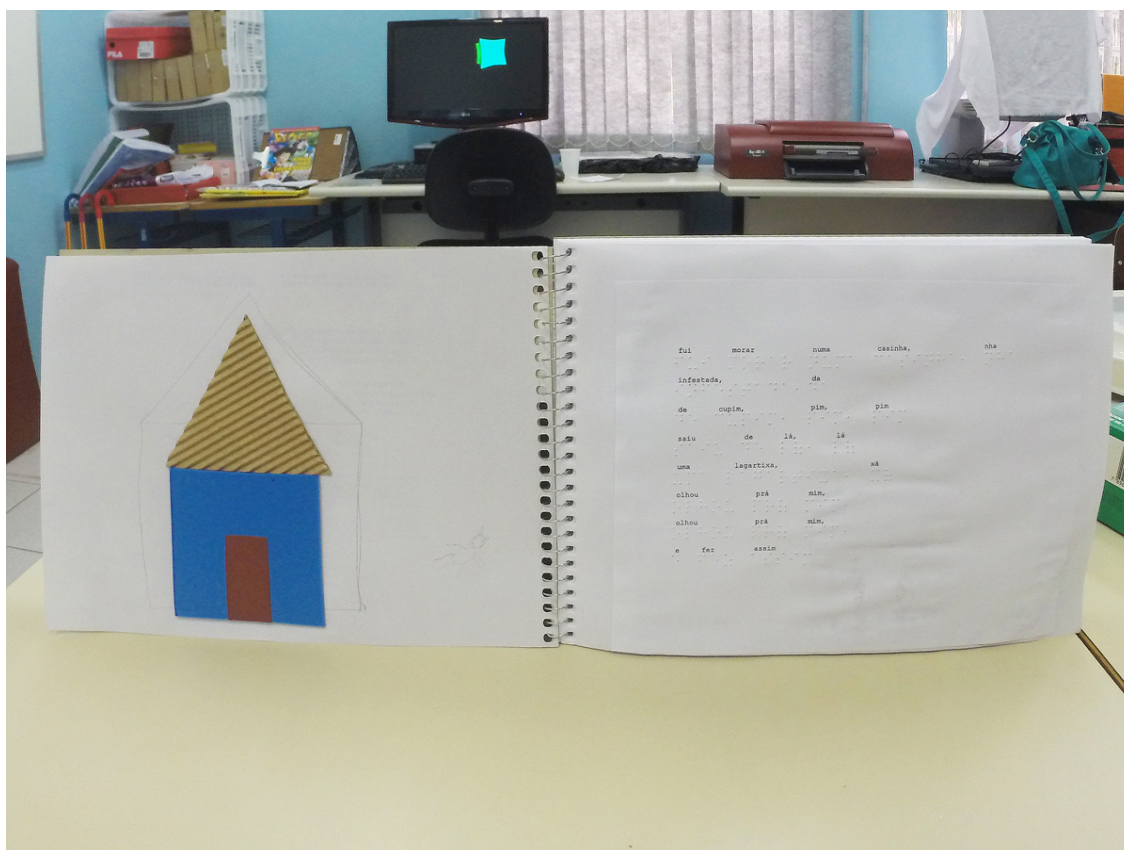


Figura 8: Texto da música *A casinha*, do caderno de leitura.

Na situação apresentada, a relação com o código Braille é oportunizada, criando-se a possibilidade de seu aprendizado pela criança. A introdução do Braille foi observada apenas duas vezes, no decorrer da coleta de dados no AEE, e já estávamos no final do ano.

Constatamos que a atividade é organizada conforme orientações de publicações oficiais que versam sobre a alfabetização de crianças com DV (BRUNO, MOTA, 2001; SÁ, SIMÃO, 2010; SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007): é conduzida de maneira lúdica, com base em textos conhecidos pela criança. Há uma representação da “casinha” em alto-relevo. O texto é uma música infantil. O caderno foi feito para Maurício, contendo seu nome na capa.

A quantidade de oportunidades de relação com o código Braille, oportunizadas no AEE a Maurício merece mais atenção. Considerando a legislação que orienta o AEE, principalmente a CNE/CEB Res. n. 4 (BRASIL, 2009), o decreto 7611 (BRASIL, 2011) e o Manual de Orientação: programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), e somando-se às orientações dos autores constantes em publicações oficiais (BRUNO, MOTA, 2001; SÁ, SIMÃO, 2010; SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007), o trabalho com o código Braille deveria ocorrer mais frequentemente, para poder ter consistência. As orientações dos documentos mencionados enfatizam que a criança com DV deve ter contato constante e contínuo com o código Braille. Além disso, pensamos nós, esse contato deve ser oportunizado, principalmente no AEE, de forma sistemática, lúdica e de diferentes maneiras.

Chama a nossa atenção o fato de a confecção do caderno ocorrer fora do atendimento e dos encontros com a criança. A professora escolheu e escreveu a música em Braille, assim como colou a figura de uma casinha, em alto-relevo, para que a imagem da casa pudesse ser associada à música. A imagem antecede, antecipa o texto.

Ao apresentar o caderno a Maurício, Alice inicia a atividade pela capa, fazendo referência aos conteúdos trabalhados em atendimentos anteriores: formas geométricas e características físicas do corpo humano. A novidade introduzida na capa foi o nome de Maurício representado em Braille – o que, em atendimentos anteriores, não ocorreu.

A situação denota o início de um trabalho que parece ter o objetivo de ensinar o Braille, conforme orientado pelos documentos já citados. Alice passa os dedos de Maurício sobre a escrita de seu nome, fazendo referência às letras e aos sons das letras. Assim, a professora trabalha o funcionamento da escrita. Ela apresenta o nome dele fazendo referência às letras e sílabas.

Na direção do trabalho com o código Braille, destacamos a fala de Alice no decorrer da entrevista sobre alfabetização. Alice explica o uso do caderno e alfabetização de Maurício:

(...) ela (criança) precisa sempre saber que existem as letras. Sempre no oral ela... pra você saber como que ela entende essa alfabetização... porque ela vai estar lá na escola, vai tá ouvindo... geralmente se trabalha os nomes das crianças, a letra desse nome, o nome se deveria trabalhar... porque o nome é importante... pra criança começar a fazer relação do que se escreve e do que se fala, enfim... Por isso que eu fiz esse caderno também de leitura, ela (a mãe de Maurício) levou o caderno de leitura com aquelas músicas da casinha pra ele (Maurício) passar o dedinho, como se fosse uma pseudoleitura, que a gente chama pra quem enxerga e pra quem não enxerga também do mesmo modo, pra ele saber que o que a gente fala a gente escreve e que pra ele vai ser através desses pontos. Nesse primeiro momento eu não quero que ele fala os pontos porque ele não vai conseguir, mas pra ele começar a ter essa relação de pontos, do Braille e fala.

(Entrevista realizada com Alice, em 10/12/2014)

A fala da professora nos remete mais uma vez a Smolka (2012), que discorre sobre o processo de alfabetização. Para a autora,

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização desse conhecimento (SMOLKA, 2012, p. 57).

Nessa situação, é oportunizado o contato com o sistema de escrita utilizado por pessoas com DV, que existe uma organização de signos escritos e que possibilitam a construção da ideia de escrita por Maurício. Levado para casa, o caderno pode favorecer a relação de Maurício com o código Braille em ambiente familiar, o que também é orientado em publicações oficiais (SÁ; SIMÃO, 2010) sobre a importância tanto de adultos, como professores e familiares da criança, proporcionarem a relação dela com a escrita.

Alice conduz a atividade dando ênfase aos sons das letras, usando a música como outro recurso na atividade, além da ilustração em alto-relevo. Maurício interage, parece mais motivado que em outras situações. Após a apresentação do seu nome, a professora dá sequência aos demais elementos que estão representados na capa do caderno. Voltando a Smolka, “Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói” (SMOLKA, 2012, p. 57).

Smolka (2012) nos fala da dimensão interativa e de mútua afetação entre professor e criança na construção de conhecimentos. A introdução do Braille parece finalmente indicar a

consideração pela professora do AEE das necessidades de Maurício ou do que se explicita na relação com ele: é preciso motivá-lo, ouvi-lo, oferecer outros recursos.

Por outro lado, não podemos deixar de indagar sobre o motivo pelo qual o código Braille só foi introduzido tão tardiamente, no final de um ano inteiro de trabalho com a criança, se a orientação oficial é de que se construa um ambiente no qual esses sinais sejam expostos e que o cego vivencie essa possibilidade de escrita em contextos significativos (SÁ, SIMÃO, 2010) e, ainda, que no AEE seja ensinado o Braille à criança, conforme o decreto 7611 (BRASIL, 2011, p. 02) e Manual de Orientação: programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

O trabalho oportunizado no AEE de relação com esse sistema, conforme a situação descrita, é percebido por nós como ainda insuficiente. Na etapa de escolarização em que Maurício se encontra, quando a vivência da escrita é exigida e possibilitada de maneira contínua às crianças videntes, isso poderia ter sido desenvolvido desde o início do ano letivo de 2014, início do AEE de Maurício e do primeiro ano do ensino fundamental, contribuindo para que ao final do ano, época em que a pesquisa foi realizada, ele já pudesse ter construído mais conhecimentos sobre esse sistema de escrita e, por essa via, sobre a linguagem escrita.

Considerando o que o Sistema Braille de escrita e leitura representa para o desenvolvimento escolar de crianças e jovens cegos, não podemos descartar a menção a outros recursos de TA não presentes e também não referidos nos dois contextos educacionais utilizados via computador. Não houve uso de computadores, não houve uso de programas com síntese de voz como o *DOSVOX*²⁶, *Deltatalk*²⁷, *leitores de tela*²⁸ e outros que permitem o uso de computadores para desempenhar diferentes tarefas. Também não houve uso de gravadores para reprodução da voz de Maurício ou histórias.

Perguntada sobre o uso do computador e desses recursos, uma das orientações dos documentos mencionados (BRUNO, MOTA, 2001; SÁ, SIMÃO, 2010; SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007, entre outros), para o trabalho com crianças com DV, a professora do AEE responde na entrevista:

Pesquisadora: E aqui ele chegou a fazer uso do computador?

Alice: não... nunca...

²⁶ O sistema Dosvox oferece programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão, formatação de textos em tinta e em Braille. Ainda contém jogos, calculadora, programas sonoros para acesso à Internet (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 22).

²⁷ O Deltatalk é sintetizador de voz que permite a interação com o computador por meio da voz e fazer leituras de textos (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 22).

²⁸ Os leitores de tela são programas que possibilitam a leitura, por meio de síntese de voz, de elementos e informações textuais possíveis via comando e navegação via teclado (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 22-23).

Pesquisadora: mas por quê?

Alice: é...

Pesquisadora: não faz parte das propostas, dos objetivos? Ainda você acha que não é possível?

Alice: então, por ele não... não se interessar nem por objeto concreto eu também nem ofereci o computador por achar isso: que eu precisaria trabalhar outras coisas ainda. Trabalhar computador... enfim... eu acho difícil...

Pesquisadora: difícil o quê?

Alice: o programa que tem. Eu já trabalhei com computador com os meus alunos, mas não deles manusearem o computador, e sim deu utilizar algum programa e aí eu ia fazendo o que pedia o... vamos dizer... o jogo. Eu trabalhava mais a parte auditiva deles do que...

Pesquisadora: o manuseio do instrumento?

Alice: o manuseio do instrumento. Porque assim, o Maurício mesmo eu andei trabalhando com teclado, trouxe até um teclado de computador pra ver como ele, né? Porque depois a gente vai ter que introduzir a máquina pra força. Pra ver essa força. Então amassar é... massinha... dele ter essa força muscular. Então, por isso que eu não introduzi o computador e nem tem jogo assim... tem o DOSVOX, mas pra ele, neste momento, também eu não... não tenho nenhum assim... acho que eu tô precisando fazer algum curso mais específico, porque eu não conheço nada ainda pra essa fase. Tem o programa DOSVOX, mas os jogos que tem não...

Pesquisadora: você acha que a idade dele... [Alice interrompe].

Alice: Até de tá lá, você vai tá teclando... tem até o LETRIX²⁹, que é mais ou menos isso, que tecla, aí fala alguma coisa da letra, né?...alguma coisa assim. E por ele só vir pouco tempo também. Então eu acho que eu tinha que escolher: ou você trabalha uma coisa, ou você trabalha outra. Então eu achei que, pro Maurício, esse ano, uma vez na semana e uma hora e meia, o melhor seria trabalhar esses outros materiais, mesmo do que o computador, em si. Então, por isso que eu não ofereci, pelo pouco tempo porque tem até realmente... Tem o DOSVOX e tem alguma coisa que você aperta e vai falar, são os programas falados...

A fala da professora Alice, sobre o uso dos recursos no computador, somada às situações discutidas, traz ao debate uma concepção de que primeiro é necessário “romper as barreiras” impostas pela deficiência, fazendo uso de elementos que visam a aprimorar a coordenação motora para, posteriormente, executar atividades que possam contribuir para o desenvolvimento do pensamento, da palavra, da linguagem escrita. Essa atitude nos parece desconsiderar as capacidades de Maurício, assim como o papel da linguagem e da participação nas práticas culturais como condição de aprendizado e desenvolvimento. Evidencia-se, mais uma vez, a centralidade conferida ao déficit e o predomínio de uma abordagem de trabalho centrada na estimulação dos sentidos.

²⁹ O LETRIX é um jogo destinado aos alunos que estão na fase de alfabetização. O usuário digita uma letra ou palavra e o Dosvox realiza a leitura. (SONZA, 2008, p. 55).

6. Considerações finais

O processo de pesquisa – o estudo das referências teórico metodológicas, o trabalho de coleta de dados, de o trabalho de análise e a construção do texto que apresenta esse processo – abriu possibilidades de conhecimentos antes desconhecidos sobre os fundamentos teóricos, sobre a metodologia e sobre os saberes que envolvem o trabalho com crianças com DV. Ao longo de todo o processo, estivemos no lugar de pesquisador aprendiz. O que foi estudado, observado e discutido proporcionou reflexão e mudança nas concepções, bem como a confirmação daquilo que pensávamos, a priori, que tomamos como premissa e nos conduziu ao questionamento sobre as condições de relação da criança DV com a linguagem escrita, em seus contextos educacionais: a importância das relações sociais, do papel do outro para o desenvolvimento dessa criança, bem como para a sua participação nas situações de ensino e transformação de suas possibilidades de ação e conhecimento.

Também iniciamos o trabalho conduzidos pela ideia de que as propostas pedagógicas, junto às crianças com DV, demandam intervenções mais assertivas que resultam de um planejamento prévio e integrado de atividades, da disponibilização de materiais e elaboração de estratégias que permitam que a criança participe de forma mais profícua das relações de ensino. Ou seja, que suas ações sejam consideradas e afetem realmente as ações do professor e de todo o grupo. Em nossa compreensão, isso se torna ainda mais importante no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, onde o trabalho individualizado deve integrar o aparato pedagógico necessário ao atendimento do aluno e às demandas da escola comum frente aos processos de ensino-aprendizagem conduzidos com esses educandos.

Com base nessas premissas (e expectativas), colocamos como objetivo investigar, descrever e discutir aspectos de condições, meios e modos de relação de uma criança com deficiência visual (DV) com a linguagem escrita, na escola e no AEE. Consideramos que estando essa criança matriculada, incluída no primeiro ano do ensino fundamental, ela estaria, nos dois contextos educacionais, imersa em situações que objetivam direta e indiretamente a introdução às práticas sociais de leitura e escrita, seu ensino e aprendizagem. Buscamos assim, dar visibilidade e discutir os modos de participação dessa criança nessas situações: a elaboração, introdução e uso, nos dois contextos, de materiais adequados a sua necessidade de acesso aos conteúdos e práticas escolares, sem perder de vista que a participação da criança nas situações que envolvem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, na escola, não podem prescindir da mediação das professoras, dos pares mais experientes.

Constamos que, na escola, em uma sala de primeiro ano de ensino fundamental, assim como no AEE, a relação com a escrita está posta, surge. Mas os modos de sua apresentação e ensino para as crianças não concorre para que Maurício, consideradas suas peculiaridades, participe e interaja com o que é proposto e apresentado, de forma que a apropriação dessa forma de linguagem e de seus usos e funções sejam favorecidos para além dos trabalhos escolares.

Perde-se, como foi discutido na análise (nos modos de trabalho com a escrita, nos dois contextos educativos), o caráter discursivo que fundamenta os processos de seu ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a mediação pedagógica, os modos de condução do trabalho pelas professoras (e estagiária), ou seja, de apresentação da escrita, assim como de elaboração e oferta de recursos que a tornem acessível a esse aluno, assume condição preponderante. Descobrimos que, se importa que a acessibilidade seja assegurada em todos os aspectos, inclusive na comunicação e informação (BRASIL, 2008), tão ou mais importante é que a acessibilidade seja condicionada pelos modos de conceber a linguagem escrita, a alfabetização, a deficiência visual e seus impactos sobre o desenvolvimento. Os modos de conceber em relação engendram formas de intervenção que nem sempre ampliam e até podem restringir o acesso aos bens culturais que devem ser disponibilizados pela escola.

O cenário posto pelas situações observadas ultrapassa as considerações sobre as condições, meios e modos de relação da criança com a linguagem escrita, implicando a problematização das condições de efetivação da política nacional de educação especial numa perspectiva inclusiva. Exige a problematização ou reorganização dos planos de execução desse atendimento, tendo em vista os recursos necessários à sua efetivação, conforme estabelecido em Lei.

As condições de acessibilidade, dispostas no âmbito dos dois contextos, nos permitem falar em inadequação, precariedade dos modos de organização do atendimento o que nos leva, na análise, a questionar a escola e os responsáveis pelo AEE. Mas a questão ultrapassa a responsabilização dos dois contextos, levando-nos a lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) preconiza, como já foi mencionado, que a acessibilidade deve ser assegurada em todos os aspectos, inclusive na comunicação e informação. Outras legislações³⁰ fixam o direito e reconhecimento da

³⁰ Tais como: Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), Decreto 6949 (BRASIL, 2009), Decreto 7611 (BRASIL, 2011), Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009).

necessidade de serviços de TA, acesso e uso. A Lei 9394/96 explica que recursos educativos devem ser assegurados aos educandos com deficiência pelos sistemas de ensino, ou seja, pelas instancias municipais e estaduais ao qual esses sistemas estão vinculados.

As condições de atendimento à criança com deficiência visual, constatadas na pesquisa, implicam também a problematização da relação entre a educação comum e a especializada, entre a escola e o AEE. Conforme as diretrizes que orientam o AEE (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009), os planos de AEE e sua execução devem ser conduzidos em articulação com a escola, com os professores do ensino comum. Orienta-se a promoção da articulação com a escola - sala de aula comum através da disponibilização de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade assim como de estratégias que possam favorecer a participação do aluno nas propostas pedagógicas (CNE/CEB Res. n. 4 BRASIL, 2009) e a orientação dos professores (de salas de aula) sobre os recursos utilizados, assim como o acompanhamento, o uso e a funcionalidade dos recursos de TA nos ambientes escolares (BRASIL, 2010).

Nessa direção, as necessidades da escola vistas no período de observação, não foram supridas conforme está orientado pela legislação. As situações apresentadas e discutidas neste trabalho expressam a necessidade de ações conjuntas, assim como fixado pelas leis, tendo em vista o desenvolvimento escolar de Maurício, condição importante para o desenvolvimento de sua vida social.

A falta de uma mediação consistente, que comporte e acolha Maurício como criança que aprende, e que atenda aos princípios de inclusão escolar se faz visível na qualidade de sua relação com as outras crianças. Raramente elas se dirigem a ele, exceto quando sugerido pela professora. O tipo de relação estabelecida mantém Maurício “sempre em seu lugar”, só se movendo ou falando quando solicitado.

A falta de ações conjuntas e de orientação especializada ganha expressão no desempenho da estagiária, que parece (des)orientada na busca por atender às diferentes crianças (ou suas professoras) que acompanha, na escola. Em nossa opinião, se o programa de estágios é obra da secretaria do município, a estagiária deveria ser orientada pela equipe do AEE, tanto quanto a professora e a escola. Sua atuação, assim como a relação professora-estagiária, deveria ser acompanhada de forma a poder ser revista e transformada, sempre que necessário. A estagiária ainda não possui a formação necessária para desenvolver com eficiência o trabalho que lhe é atribuído pela escola: a ela acaba sendo delegada a responsabilidade sobre a criança. Esse deslocamento, de nossa perspectiva, marginaliza tanto

a estagiária quanto a criança. Longe de estarem isoladas, estão no grupo, mas em posições que os desabonam. Isso é definido pela professora e “repetido” pelas crianças. Isaura e Maurício são uma dupla com quem pouco se conversa, com quem não se brinca, são “café-com-leite”. Nem ele é aluno, nem ela é professora. Amaral (2004, p. 77) nos lembra como pode ser difícil conviver com os lugares instituídos pela escola: “ (...) eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida, por favor... (a custo as lágrimas eram engolidas por traz do sorriso amarelo). Que mal me fazia ser café-com-leite”.

Correndo de um lugar para outro, tendo sua ação desqualificada cada vez que é interrompida, tendo que compactuar com o que discorda, do que desconfia não estar correto, tendo que trabalhar sem ser orientada, a estagiária conduz a criança ao erro e à desmotivação. Como um estágio assim conduzido pode favorecer a formação de um educador? O que aprende sobre como pode ser a relação com as crianças com deficiência? Aprende que, para elas, qualquer coisa serve. Isso reverbera sobre a própria ação e responsabilidades assumidas: eu faço o meu melhor, mas o que eu faço é “qualquer coisa”.

Quanto a Maurício, o que podemos supor que nele se constitui em situações como as analisadas é: desmotivação e pouca elaboração de fala e escrita. Por outro lado, resistência, vontade de ir para casa, silêncio, introspecção frente à perda de uma outra forma de convívio com os colegas, aprendendo e ensinando, compartilhando suas vivências.

Numa pesquisa sobre interação e silêncio na sala de aula, Laplane (2000, p. 110) nos diz de crianças que, quanto mais convocadas a falar, mais respondem com o silêncio. Ele nos explica que:

(...) quando os adultos convocam, não estão, simplesmente, chamando a criança a falar. As crianças são convocadas a falar como alunas, a engajar-se nas atividades escolares, a produzir, a obedecer. A estratégia dos adultos, a insistência, a repetição, a reformulação, por outro lado, parece reforçar justamente o que há de mais fixo nesse tipo de interação: a assimetria, as relações de subordinação e autoridade.

Ainda conforme a autora citada, quando o assunto é interação e silêncio é preciso atentar para as nuances que na interação significam a diferença, a contradição e o particular atribuído ao silêncio da criança. Essas nuances concorrem para distinção dos silêncios “já que eles não são homogêneos”. Podemos então indagar, quando, com quem, como, por que Maurício silencia. Da perspectiva da professora, seu silêncio significa inadequação, falta de possibilidades linguísticas e cognitivas. De nossa perspectiva, seu silêncio pode significar resistência, desmotivação frente a contextos que não o desafiam, não o escutam, não o posicionam no lugar de alguém capaz de aprender, de aprender mais.

Se a análise nos remete aos silêncios de Maurício, ela também nos coloca diante de sua fala. Em todo o processo de observação surge a questão da linguagem. Os limites linguísticos e de comunicação atribuídos a Maurício, às formas como ele se comunica: sua fala, suas respostas, suas perguntas e seu silêncio (sua introspecção). Nessa direção podemos retomar os pressupostos de Vygotsky sobre a ZDP e sobre o papel do outro, se a linguagem dá às crianças a possibilidade de solução de problemas, de planejamento de ações e socialização (VYGOTSKY, 1991), no caso de uma criança cega, a fala do outro se constitui apoio fundamental. Essa fala deve ser mais assertiva, uma vez que é a condição pela qual a criança é introduzida nas experiências culturais (VYGOTSKY, 1997).

A linguagem surge nas situações como mediadora da relação da criança com o mundo em toda a sua importância. No caso de Maurício surge nas falas das professoras como o que liga a criança com DV aos acontecimentos escolares, o que orienta suas ações psíquicas e motoras, sua relação com o conhecimento, o que a (des)motiva, a (des)encoraja, a (des)controla, a (des)autoriza.

Para além da fala, a linguagem surge mediando as possibilidades de participação da criança, nos modos culturais de organização dos distintos espaços culturais, nos modos de mediação das professoras: (a)sistemáticos repetitivos de um modelo de escola que não comporta o trabalho com crianças que expressem necessidades distintas e, que demandam mais ajuda. Formas naturalizadas de mediação escolar e especializada relevam-se nas relações: nos modos de uso da linguagem e de apresentação e uso de recursos reconhecidos como necessários ao aprendizado.

Frente ao observado, as dificuldades e limites de participação de Maurício podem ser vinculadas aos modos de participação das professoras no movimento interativo, que dá forma as relações de ensino-aprendizagem nos dois contextos. Sobre suas dificuldades de expressão, elas parecem se acentuar pela ausência de disponibilidade de escuta e pela existência de uma certa desconsideração de suas possibilidades de elaboração.

Maurício sabe dizer *NÃO*. Sabe dizer que quer ir embora e sabe dizer das comidas de que gosta, expressando com clareza e demonstrando atenção aos acontecimentos. Talvez não lhe falte compreensão, mas elementos que contextualizem e expliquem os acontecimentos, dando-lhe possibilidades de resposta às demandas institucionais. Possivelmente, se as formas de organização das práticas de ensino fossem outras, se maior importância fosse dada ao planejamento e avaliação das ações que lhe são dirigidas, e se Maurício fosse realmente

demandado a planejar, executar e avaliar o que se supõe necessário a seu desenvolvimento, sua participação poderia ser distinta.

Há que se considerar que, ao final da coleta de dados, fomos informadas a respeito do laudo de Maurício, confirmado a partir do acesso emitido por seu neuropediatra. Ele foi diagnosticado com encefalopatia, seqüela de prematuridade e suas consequências³¹. Consideramos essa informação de extrema relevância. Os esclarecimentos prestados à secretaria de Educação de Guarulhos via (DOEP), quando da solicitação de autorização da pesquisa deste trabalho, e a designação específica dessa criança/escola pelo DOEP pode decorrer, contraditoriamente ao estipulado pelo diagnóstico, do fato que possíveis características de encefalopatia não se evidenciam no desenvolvimento da criança de forma como a defini-la como uma criança que tem, simultaneamente, mais de uma deficiência (Deficiência múltipla).

Nossa posição em relação ao diagnóstico conhecido, ao final da coleta de dados, relaciona-se à compreensão de que a deficiência múltipla é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências com comprometimentos que resultam em atrasos na capacidade adaptativa e consequente atraso no desenvolvimento da criança. Podemos considerar, como Contreras e Valente (1993) apud BRASIL (2000), que a constatação de existência da deficiência múltipla e sua caracterização exige a observância de certos aspectos: “Tem de haver, simultaneamente, na mesma pessoa, duas ou mais deficiências (psíquicas, físicas e sensoriais); essas deficiências não têm de ter relação de dependência entre si. Quer dizer, uma das deficiências não condiciona que exista outra ou outras deficiências; também não tem a ver uma deficiência mais importante do que a outra ou outras” (CONTRERAS; VALENTE, p. 378 APUD BRASIL, 2000).

De acordo com o que veicula o material orientador do MEC (BRASIL, 2000), a criança tomada como sujeito da pesquisa, Maurício, pode ser definida como uma criança com deficiência múltipla. Entretanto, sua DV não deve estar ou tem que ser necessariamente relacionada à encefalopatia, ou ainda, o que se atribui à encefalopatia não precisa ser relacionado a seu déficit visual e suas consequências para seu desenvolvimento, aprendizagem e “vice e versa”. Por outro lado, as circunstâncias nos permitem afirmar que,

³¹ Diagnóstico da criança, segundo laudo: apresenta encefalopatia, seqüela de prematuridade e suas consequências (baixo peso extremo, anóxia neonatal grave, doença da membrana hialina, descolamento de placenta, hemorragia intracraniana, epilepsia sintomática). Ainda como sintomatologia atual, apresenta deficiência visual, hipotonia global, atraso de aquisições (cognitivo inclusive) e discreta hemiparesia esquerda predomínio crural.

em seu desenvolvimento, é a DV o que mais se evidencia, o que nos permite considerar que, a despeito do diagnóstico de encefalopatia, essa criança tem uma DV.

Embora não possamos atribuir à criança características de encefalopatia que não se evidenciam no convívio com ela, não podemos deixar de considerar que, ao dirigir nosso foco de atenção à DV, possamos ter deixado de ver se/quanto/como a possível expressão da encefalopatia ganha forma e também compromete o desenvolvimento da criança. O que pode estar ocorrendo com o DOEP, a escola, o AEE quando dirigem sua atenção apenas a DV.

De nossa perspectiva, a presença de um comprometimento cognitivo, somado à DV, não muda o estatuto de Maurício como criança que possui direito à educação escolar e ao AEE, ou de criança que pode ter seu desenvolvimento integral favorecido pelas práticas educativas. De outra parte, a total desconsideração desse diagnóstico compromete a adequação de seu atendimento nos dois contextos, onde mais deveria ser oferecido na suposição de existência de comprometimento do desenvolvimento intelectual ou de sequelas motoras.

Mais uma vez, ressaltamos a necessidade de ação articulada entre escola e AEE para que dúvidas sobre o que realmente afeta o desenvolvimento de Maurício possam ser superadas, para que ele não fique exposto à suspeita das professoras que usam um diagnóstico (des)conhecido/omitido para justificar suas dificuldades de ensino e aquilo que também delas resulta, como sintomas.

Concluindo este trabalho, podemos dizer que a pesquisa nos permitiu constatar que, nos processos educacionais (especializados ou comuns), dirigidos a todas as crianças, mas mais especificamente àquelas com deficiência visual, os modos de organização de condições e meios disponibilizados tanto podem ampliar e auxiliar, quanto restringir e dificultar a relação da criança com DV com os conhecimentos a serem ensinados-aprendidos, bem como o estabelecimento de vínculos dessa criança com os professores e com as outras crianças.

Os aspectos observados e discutidos neste trabalho, bem como as considerações apresentadas, nos permitiram refletir e enfatizar a importância da mediação pedagógica. Não apenas da elaboração de propostas e estratégias pedagógicas que considerem as peculiaridades da criança e suas necessidades, ou a elaboração de materiais acessíveis que enriqueçam as propostas. Mas a necessidade de uma posição ética que perpassasse todas essas ações e que se constitua a partir da percepção dessa criança como sujeito capaz de aprender, de sujeito com saberes e interesses que precisam ser considerados, construindo uma educação atravessada pela concepção de que a criança cega é capaz de se desenvolver, como apontou

Vygotsky (1997). Essa concepção de criança tem que ganhar forma nas ações que lhes são dirigidas, principalmente na mediação pedagógica, mediação intencional que deve se organizar, tendo como base a compreensão da importância do papel do outro e da linguagem para o desenvolvimento da criança com DV.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 2008, p. 15-33.
- ABREU, Ana Maria Paolieri Gazi de. **Recursos de tecnologia da informação e da comunicação utilizados por crianças com deficiência visual: Percepção de cuidadores**. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2011.
- ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2011.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de Caso na investigação em educação. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMARAL, Ligia Assunção. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BATISTA, Cecília Guarnieri. **Crianças com deficiência visual – como favorecer sua escolarização?** Temas em Psicologia. vol. 6, nº 3. Campinas, 1993, p. 217-229.
- BATISTA, Cecília Guarneiri; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Campinas, 2008.
- BATISTA, Rosana Davanzo. **O que dizem os adultos cegos sobre o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2012.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acessado em: 13/07/2015.
- BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade federal de Minas gerais. Minas Gerais, 2011.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (horas.). Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2007.

Bourdieu, Pierre. Os excluídos no interior. In: _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 5296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10048 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. **Decreto 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013.

_____. **Lei nº 12801**, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº 5537, de 21 de novembro de 1968, 8405, de 9 de janeiro de 1962, e 10260, de 12 de julho de 2001. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. **Lei nº 11274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** – Resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007) Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. **Portaria 2678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: 2002.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

_____. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. MEC, Secretaria de Educação Especial. BRASIL, 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia (elaboração). *et al.* **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Vol.1. Fascículos I-II-III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com síndrome de down. In: GOÉS, M. C.; SMOLKA, A. L.; CRUZ, M. N. (et al.). **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação social e Subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____; SOARES, M. A. L. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAPMAN, Keith. **A aranha aventureira**. Ciranda Cultural: 2010.

DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

DOMINGUES, C. A.; CARVAHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Parte I – Alunos com baixa visão. In: DOMINGUES, C. A. (et al.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Os alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira**. Brasília, 2010.

EMMER, Simone de Oliveira. **Tecnologia assistiva como instrumento de inclusão escolar**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2011.

ERRONI, Marília Costa Camara. **Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recursos de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro**. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

GOÉS, Maria Cecília Rafael. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

IBGE. Censo Demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Ana Fátima Berquio Carneiro. **Dedos de ver: informação especial no museu e a inclusão social da pessoa com deficiência visual**. Dissertação de mestrado (Mestrado em

Museologia e Patrimônio) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012.

GARCIA. **Leitura literária no ensino fundamental de 9 anos**. Anais do IX Congresso Científico da UNIRP. 2012.

GOULART, A. M. Cecília. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação. n. 18, 2001.

_____. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2007.

GRECIO, Lucimar Fernandes. **A acessibilidade dos objetos educacionais de física: possibilidade para pessoas com deficiência visual**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2011.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho. Marília: 2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2007.

LAPLANE, A. Lia Friszman. **Interação e silêncio na sala de aula**. Unijuí: 2000.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARY; FRANÇA, E. **A casa feia**. Ática: 1997.

NETO, Joaquim Dantas. **A experimentação para alunos com deficiência visual: proposta de adaptação de experimentos de um livro didático**. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

OCHAÍTA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, Ação e Conhecimento em Crianças Cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**, 1995.

OLIVA, Diana Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual: Inclusão escolar e preconceito**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

PIMENTEL, Maria das Graças. **Inclusão digital e usuários com deficiência visual no DF: estudo de acessibilidade na sociedade da informação**. Tese de doutorado (Doutorado em Ciências da Informação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011

PINO, Angel. Introdução. In: **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vygotsky**. Campinas: Educação e Sociedade, 2000. v. 71. p. 45-78.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2010.

RUBIO, Daniela de Castro Marino. **O estágio (extra) curricular dirigido à inclusão escolar de alunos com deficiência: relato de uma experiência e discussão do papel do estagiário neste processo**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: Deficiência visual.** Brasília/DF: 2007.

_____;SIMÃO, Valdirene Stiegler. A aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos et. al. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTANA, Eri. **Tecnologias assistivas: uma proposta de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2011.

SILVA, Caroline Veloso da. **O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SILVA, Rute Soares de Castro. **A produção de sentido em textos escritos por acadêmicos cegos.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Estudos de Linguagens).Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____, LAPLANE, Adriana Lia Frizsman; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; BRAGA, Elizabeth dos Santos. **As relações de ensino na escola.** Coletânea Temas em Debate. Rio de Janeiro: SME – PCRJ, 2007.

_____, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

SONZA, Andréa Poletto. **Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual.** Tese de doutorado (Doutorado em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas tecnologias). Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SOUZA, Carolina Molina; HUEARA, Luciana; BATISTA, Cecília Guarnieri; LAPLANE, Adriana Lia Frizsman. **Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais.** Psicologia em estudo, vol. 15, n. 3, Maringá, setembro, 2010, pp. 457-466.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. El niño ciego. In: In: _____. **Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. El defecto y la compensación. In: **Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: _____. **Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

APÊNDICE A



**Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Guarulhos, ____ de setembro de 2014.

Eu, _____, RG _____, diretora da Escola _____, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo a realizar a pesquisa intitulada *“Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita”*, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho.

Declaro que estou ciente de que o referido estudo tem como objetivo investigar, identificar, descrever e analisar, por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas aspectos de condições, meios e modos de participação da criança com deficiência visual, em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental, nas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, destacando a disponibilização e uso de Tecnologia Assistiva (TA), como o Código Braille, recursos de áudio, mídia digital, programas e softwares e outros recursos diferenciados que tornam a escrita e a leitura acessíveis.

Declaro que estou ciente de que a pesquisa constituirá um estudo de caso via observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação terá caráter

participativo. As observações serão registradas em vídeo, fotografia e diário de campo. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas em aparelho de mp3 player.

Declaro que estou informada que a pesquisa não envolverá qualquer risco para os participantes envolvidos, e será mantido o sigilo da identidade de todos os participantes.

Os participantes da pesquisa terão total liberdade para deixar a qualquer momento a pesquisa, caso considerarem necessário, sem qualquer dano ou prejuízo.

Declaro que estou ciente de que a pesquisa irá cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12.

Em caso de qualquer dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, estou ciente que poderei entrar em contato com a pesquisadora, Keuri Costa Carvalhais da Rocha – (11) 99483-4808 – keuricarvalhais@gmail.com, com a orientadora da pesquisa, Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho – (11) 99712-6416 - carvalhomdf@gmail.com, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj. 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br.

Diretora
Responsável Legal da (*nome da escola-campo retirado*)

Keuri Costa Carvalhais da Rocha
Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Unifesp e pesquisadora.

APÊNDICE B



**Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Guarulhos, ____ de setembro de 2014.

Eu, _____, RG _____, representante legal _____, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, a realizar a pesquisa intitulada “*Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita*”, sob orientação da sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho.

Declaro que estou ciente de que o referido estudo tem como objetivo investigar, identificar, descrever e analisar, por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas aspectos de condições, meios e modos de participação da criança com deficiência visual, em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental, nas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, destacando a disponibilização e uso de Tecnologia Assistiva (TA), como o Código Braille, recursos de áudio, mídia digital, programas e softwares e outros recursos diferenciados que tornam a escrita e a leitura acessíveis.

Declaro que estou ciente de que a pesquisa constituirá um estudo de caso via observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação terá caráter

participativo. As observações serão registradas em vídeo, fotografia e diário de campo. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas em aparelho de mp3 player.

Declaro que estou informada que a pesquisa não envolverá qualquer risco para os participantes envolvidos, e será mantido o sigilo da identidade de todos os participantes.

Os participantes da pesquisa terão total liberdade para deixar a qualquer momento a pesquisa, caso considerarem necessário, sem qualquer dano ou prejuízo.

Declaro que estou ciente de que a pesquisa irá cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12.

Em caso de qualquer dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, estou ciente que poderei entrar em contato com a pesquisadora, Keuri Costa Carvalhais da Rocha – (11) 99483-4808 – keuricarvalhais@gmail.com, com a orientadora da pesquisa, Prof.^a Dra. Maria de Fátima Carvalho – (11) 99712-6416 - carvalhomdf@gmail.com, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj. 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br.

Keuri Costa Carvalhais da Rocha

Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Unifesp e pesquisadora.

Representante legal

APÊNDICE C



**Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

JUSTIFICATIVA DE AUSÊNCIA DO TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, Keuri Costa Carvalhais da Rocha, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, pesquisadora do estudo intitulado *“Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita”*, que será realizado sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho, venho por meio desta justificar a ausência do termo de assentimento da criança, principal participante do estudo, em razão de esta possuir deficiência visual e ter seis anos de idade. O assentimento, igualmente, foi dado pela responsável legal, em termo de consentimento livre e esclarecido.

Data: ____/____/____

Keuri Costa Carvalhais da Rocha.

Data: ____/____/____

Docente Maria de Fátima Carvalho.

APÊNDICE D

**Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE e ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: *Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita*

Venho por meio deste documento convidá-lo (a) para participar de minha pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O projeto de pesquisa será desenvolvido por Keuri Costa Carvalhais da Rocha, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho. Será executado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Campus Guarulhos, vincula-se ao Laboratório de Estudos de Vulnerabilidades Infantis – LEVI do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência.

A pesquisa irá cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12.

Síntese do estudo e objetivos:

O trabalho, um estudo de caso, objetiva investigar, identificar, descrever e problematizar, por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas aspectos de condições, meios e modos de participação da criança com deficiência visual, em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental em escola pública, nas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, destacando a disponibilização e uso de Tecnologia Assistiva (TA), como o Código Braille, recursos de áudio, mídia digital, programas e softwares e outros recursos diferenciados que tornam a escrita e a leitura acessíveis.

Será desenvolvido em uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola de ensino regular do município de Guarulhos/SP e no Atendimento Educacional Especializado em uma escola do município de Guarulhos/SP onde a criança é atendida.

Essas informações estão sendo fornecidas para solicitação de autorização para a realização do trabalho de observação e registro das vivências de uma criança de seis anos de idade, diagnosticada com deficiência visual (DV) em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental.

A observação participante será conduzida durante dois meses, podendo esse prazo ser prorrogado, duas vezes por semana na sala de aula de ensino regular durante o horário de presença da criança na escola: das 7 às 11h, e uma vez por semana no atendimento especializado durante o horário de presença da criança. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com a(o) responsável legal pela criança, gestão da escola de ensino regular, professor (a) da sala de aula da escola de ensino regular e professor (a) do atendimento especializado, estagiário (a) da sala de aula da escola de ensino regular e criança com DV. As entrevistas semiestruturadas serão feitas após o término da observação e serão feitas por meio de gravação de voz – será utilizado aparelho MP3 player.

Os profissionais participantes da pesquisa (professoras, gestoras e estagiária) irão responder apenas uma entrevista constituída em quatro tópicos. Os tópicos que constituem as entrevistas das profissionais participantes são: 1. Caracterização do entrevistado; 2. Sobre a experiência como gestor ou educador, professor ou estagiário; 3. Sobre o trabalho com criança com deficiência visual, tecnologia assistiva e inclusão escolar; 4. Sobre formação continuada, tecnologia assistiva e inclusão. O tempo estimado de cada entrevista é de 1h00min.

No decorrer das semanas de observação, a pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha participará das atividades pedagógicas dirigidas à criança em sala de aula (sala de aula de ensino regular e sala onde ocorre o atendimento especializado) e fora desta, caso ocorra proposta pedagógica relacionada com o objetivo da pesquisa, por exemplo a leitura de uma história no pátio ou na biblioteca.

A observação terá um caráter participativo. As observações serão registradas em vídeo, fotografia e diário de campo. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas em aparelho de mp3 player.

Serão privilegiados aspectos de condições, meios e modos relativos aos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Por isso, sempre que possível e autorizado pela

escola, serão coletadas cópias das atividades pedagógicas elaboradas pelo(a) professor(a) e/ou feitas pela criança com DV que atendem aos objetivos da pesquisa proposta.

Em qualquer etapa do estudo, os participantes da pesquisa terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O investigador é Keuri Costa Carvalhais da Rocha, que pode ser contatada pelo e-mail keuricarvalhais@gmail.com ou pelo telefone (11) 99483-4808. O principal investigador e orientador da pesquisa é a Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho que pode ser encontrada na UNIFESP – Campus Guarulhos, Departamento de Educação, localizada na Avenida Monteiro Lobato, nº 679, Bairro Macedo, Guarulhos, SP, CEP: 07190000, telefone (11) 99712-6416.

Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj. 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br

As informações obtidas serão descritas e analisadas de forma a preservar a identidade e a privacidade da criança com DV, gestores da escola, professor(a) da sala de aula regular e do AEE, estagiário da sala de aula regular, responsável legal da criança e da escola. O sigilo e a privacidade de todos os participantes da pesquisa serão garantidos durante todas as fases da pesquisa e ao final da mesma.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, assim como é garantido deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo na Instituição.

Os pesquisadores responsáveis, pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha e responsável pela pesquisa Dra. Maria de Fátima Carvalho, se comprometem a utilizar os dados e sua análise apenas com fins acadêmicos relacionados a essa pesquisa.

Não há despesas pessoais para o participante dessa pesquisa ou para a instituição escolar onde se desenvolverá o trabalho de observação. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Caso exista o interesse manifesto pela instituição (onde será desenvolvido o trabalho empírico) ou pelo responsável legal pela criança, os profissionais responsáveis pela pesquisa estarão disponíveis para informar sobre análises parciais ou considerações elaboradas durante o processo de pesquisa.

Quando o estudo for finalizado os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa, caso tenham interesse.

Este documento será apresentado em duas vias, ficando uma em poder do(a) profissional voluntário nesta pesquisa.

Eu, _____, profissional e participante nesta pesquisa, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita*.

Discuti com a pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha sobre minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e benefícios.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a discente pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha, assino concordando com o exposto acima.

Assinatura do(a) profissional

Data ____ / ____ / ____

Assinatura da testemunha

Data ____ / ____ / ____

Para casos de voluntários menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetas ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável legal pelo aluno para a participação neste estudo.

Assinatura do Docente Orientador

Data ____ / ____ / ____

Assinatura da Discente pesquisadora

Data ____ / ____ / ____

APÊNDICE E

**Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE e ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: *Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.*

Venho por meio deste documento convidá-lo(a) para participar de minha pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O projeto de pesquisa será desenvolvido por Keuri Costa Carvalhais da Rocha, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho. Será executado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Campus Guarulhos, vincula-se ao Laboratório de Estudos de Vulnerabilidades Infantis – LEVI do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência.

A pesquisa irá cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12.

Síntese do estudo e objetivos:

O trabalho, um estudo de caso, objetiva investigar, identificar e descrever e problematizar - por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas aspectos de condições, meios e modos de participação da criança com deficiência visual, em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental em escola pública, nas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, destacando a disponibilização e uso de Tecnologia Assistiva (TA), como o Código Braille, recursos de áudio, mídia digital, programas e softwares e outros recursos diferenciados que tornam a escrita e a leitura acessíveis.

Será desenvolvido em uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola de ensino regular do município de Guarulhos/SP e no Atendimento Educacional Especializado em uma escola do município de Guarulhos/SP onde a criança é atendida.

Essas informações estão sendo fornecidas para solicitação de autorização para a realização do trabalho de observação e registro das vivências de uma criança de 6 anos de idade, diagnosticada com deficiência visual (DV) em processo de inclusão escolar no primeiro ano do ensino fundamental.

A observação participante será conduzida durante dois meses, podendo esse prazo ser prorrogado, duas vezes por semana na sala de aula de ensino regular durante o horário de presença da criança na escola: das 7h às 11h, e uma vez por semana no atendimento especializado durante o horário de presença da criança. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com a(o) responsável legal pela criança e com os demais participantes da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas serão feitas após o término da observação e serão registradas por meio de gravação de voz – será utilizado aparelho MP3 player. O responsável legal pela criança com deficiência visual irá responder apenas uma entrevista dividida em dois tópicos (1. Caracterização do entrevistado; 2. Sobre a criança com deficiência visual, tecnologia assistiva e inclusão escolar). A criança com deficiência visual irá responder apenas uma entrevista organizada em apenas um tópico (1. Caracterização do entrevistado e inclusão escolar). O tempo estimado de cada entrevista é de 1h00 min.

A observação terá um caráter participativo. As observações serão registradas em vídeo, fotografia e diário de campo. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas em aparelho de mp3 player.

Em qualquer etapa do estudo, o responsável legal pela criança com deficiência visual terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O investigador é Keuri Costa Carvalhais da Rocha, que pode ser contatado pelo e-mail keuricarvalhais@gmail.com ou pelo telefone (11) 99483-4808. O principal investigador e orientador da pesquisa é a Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho que pode ser encontrada na UNIFESP – Campus Guarulhos, Departamento de Educação, localizada na Avenida Monteiro Lobato, nº 679, Bairro Macedo, Guarulhos, SP, CEP: 07190000, telefone (11) 99712-6416.

Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, o responsável legal pela criança com deficiência visual poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj. 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br

As informações obtidas serão descritas e analisadas de forma a preservar a identidade e a privacidade da criança com deficiência visual e de seu responsável legal. O sigilo e a privacidade da criança com deficiência visual e de seu responsável legal será garantido durante todas as fases da pesquisa e ao final da mesma.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, assim como é garantido deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo na Instituição.

Os pesquisadores responsáveis, pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha e responsável pela pesquisa Dra. Maria de Fátima Carvalho, se comprometem a utilizar os dados e sua análise apenas com fins acadêmicos relacionados a essa pesquisa.

Não há despesas pessoais para o participante dessa pesquisa ou para a instituição escolar onde se desenvolverá o trabalho de observação. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Caso exista o interesse manifesto pelo responsável legal pela criança, os investigadores responsáveis pela pesquisa, Keuri Costa Carvalhais da Rocha e Dra. Maria de Fátima Carvalho, estarão disponíveis para informar sobre análises parciais ou considerações elaboradas durante o processo de pesquisa.

Quando o estudo for finalizado o responsável legal pela criança com deficiência visual poderá ter acesso aos resultados da pesquisa, caso tenha interesse.

Este documento será apresentado em duas (02) vias, ficando uma em poder do responsável legal pelo aluno com deficiência visual voluntário nessa pesquisa e participante dessa pesquisa.

Eu, _____, responsável legal pelo aluno e participante nessa pesquisa, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita*.

Discuti com a pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo e procedimentos a

serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas ou benefícios.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a discente pesquisadora Keuri Costa Carvalhais da Rocha, assino concordando com o exposto acima.

Assinatura do responsável legal

Data ____ / ____ / ____

Assinatura da testemunha

Data ____ / ____ / ____

Para casos de voluntários menores de 18 anos, analfabetos, semianalfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável legal pelo aluno para a participação neste estudo.

Assinatura do Docente Orientador

Data ____ / ____ / ____

Assinatura da Discente pesquisadora

Data ____ / ____ / ____

APÊNDICE F



Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência

Roteiro de observação

A observação da pesquisa intitulada “Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita” será conduzida durante dois meses (9 semanas): duas vezes por semana na sala de aula de ensino regular no horário de presença da criança na escola, das 07h às 11h e, uma vez por semana na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no horário de presença da criança, das 14h às 15h30.

1. A observação é participante, envolve a presença ativa da pesquisadora na sala de aula regular e na sala de aula do AEE.
2. A observação privilegia a participação da criança com deficiência visual (DV) nas atividades propostas na sala de aula regular e na sala de AEE, focando as atividades que objetivam favorecer o aprendizado da linguagem escrita e como a criança responde a essas atividades.
3. Serão observadas as intervenções realizadas pelo(a) professor(a) nas propostas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e nas atividades em que o uso desta linguagem se faz necessário em relação à criança com DV.
4. Serão observadas as intervenções das demais crianças da sala de aula de ensino regular e da sala de AEE nas propostas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e nas atividades em que o uso desta linguagem se faz necessário em relação à criança com DV.
5. Serão observados os recursos, as estratégias, ações, métodos, enfim, as tecnologias assistivas que visam favorecer a aprendizagem da linguagem escrita e acesso a esta linguagem pela criança com DV tanto na sala de aula regular como na sala de AEE.
6. Serão observados e descritos condições e modos pelos quais a criança com DV se relaciona com os recursos de tecnologia assistiva e o uso que faz de tais recursos, bem como as

intervenções feitas pelo(a) educador(a) com o objetivo de favorecer a utilização dos mesmos pela criança, tanto na sala de aula regular como na sala de AEE.

7. Serão observados a relação das demais crianças da turma da sala de aula regular e AEE, se houver outras crianças no atendimento, com os recursos de tecnologia assistiva utilizados pela criança com DV.

8. Serão observadas as propostas pedagógicas que visam o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas na sala de aula regular focando as aproximações, distanciamentos e articulações com as propostas que também tem como objetivo o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvidas na sala de AEE.

9. Serão observados os materiais escritos expostos na instituição escolar e na sala de aula (sala de ensino regular e AEE) e, se há algum modo de adequação diante das necessidades da criança com DV.

Informações complementares:

1. Em conversa prévia com o(a) professor(a) da sala de aula regular e da sala de AEE, a pesquisadora explicará sobre a sua disponibilidade para participar das atividades propostas, para dessa forma ter acesso à participação da criança com DV nas práticas escolares sem deslocá-la de seu grupo de referência, sem perder de vista sua relação com os sujeitos da escola, com o(a) professor da sala de aula regular e da sala de AEE e, com o trabalho pedagógico proposto.

2. Não compete à pesquisadora propor atividades ou substituir o(a) professor(a), tanto na sala de aula regular como na sala de AEE.

3. Não compete à pesquisadora modificar o que é proposto pelo(a) professor(a), tanto da sala de aula regular como da sala de aula do AEE, mas apenas participar e, se necessário, auxiliá-lo(a) no trabalho, supondo-se que na proposta de inclusão escolar de crianças com deficiência, as crianças com DV devem participar de tudo o que é proposto para o grupo, inclusive das propostas pedagógicas que objetivam o aprendizado da linguagem escrita, bem como nas propostas que se faz uso da linguagem escrita.

4. Não é função e não é objetivo da pesquisadora adaptar ou propor atividades especificamente para a criança com DV com objetivo de realizar observações específicas ou contribuir para o trabalho pedagógico. A pesquisadora poderá, no contexto das propostas

pedagógicas sugeridas pelos(as) professores (as) da sala de aula regular e AEE, acompanhar a criança com DV em atividades sugeridas e adaptadas pelo (a) professor (a) com o objetivo de maior participação dessa criança.

5. As observações serão registradas em vídeos, fotos e em Diário de Campo por escrito e após as observações (em outro horário).

6. Com consentimento do(a) professor(a) poderão ser copiadas as atividades propostas elaboradas pela criança com DV ou pelo(a) professor(a) tanto da sala de aula regular como da sala de AEE.

APÊNDICE G



**Universidade Federal de São Paulo
Campus Guarulhos
Programa de Pós-graduação em
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**

Roteiro de entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas da pesquisa intitulada "Inclusão escolar de crianças com deficiência visual nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre meios e modos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita" serão realizadas individualmente com cada participante e posteriormente ao período de observação. As entrevistas serão gravadas somente em áudio com aparelho mp3 player. No roteiro, as perguntas são seguidas de tópicos que auxiliam na continuidade da conversa, mas que somente serão mencionados se for necessário.

Entrevista individual com educador(a) da turma de ensino regular.

Local e dia de realização da entrevista: _____

Horário de início e término da entrevista: _____

Caracterização do entrevistado:

- () Magistério
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto. Qual? _____
- () Ensino Superior completo. Qual? _____
- () Pós-graduação incompleta. Qual? _____
- () Pós-graduação completa. Qual? _____

Sobre a experiência como educador (a):

1. Tempo de experiência (em anos) como educadora na Educação Infantil:
2. Tempo de experiência (em anos) como educadora na creche:
3. Tempo de experiência (em anos) em que atuou em outras modalidades do ensino:
4. Experiência no Ensino Especial?
 - a. Se sim, quais foram essas experiências? Registrar o local, tempo de experiência em anos e nível de escolaridade da criança.
5. Tempo de experiência (em anos) nessa escola (escola-campo):
6. Você teve experiência anterior com pessoas com deficiência?
 - a. Se sim, quem? (familiares, vizinho, alunos, outros)
7. Você já teve anteriormente a experiência de ter em sua turma crianças com deficiência?
 - a. Se sim, quais deficiências? Como foram essas experiências? De que modo elas contribuíram para esse momento atual em sua carreira? Foram experiências de inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares ou salas de apoio/atendimento educacional especializado/escola de Educação Especial?

Sobre o trabalho com criança com DV, tecnologia assistiva e inclusão escolar:

1. Como foi a chegada da criança com DV nessa escola? Houve alguma ação para acolher a criança e sua família?
 - a. Se sim, como foi? As ideias partiram de quais profissionais? O trabalho foi conjunto?
2. Como foi a adaptação da criança em sua sala de aula? E a sua adaptação a ela?
3. Houve alguma preparação prévia para receber a criança?
 - a. Se sim, quais foram? Como foi?
4. Como você descreve o relacionamento da criança com DV com as demais crianças da turma? E o relacionamento das crianças com ela?
5. A criança conversa com você? E com as demais crianças da turma?
 - a. Se sim, sobre o que fala?
6. Como você descreve a comunicação oral, a fala da criança com DV? Fala muito ou pouco? Repete os mesmos assuntos?
7. Como você descreve o relacionamento da criança com DV com os adultos da escola?
8. Como você descreve a relação da criança com os conhecimentos trabalhados em suas propostas pedagógicas? Ele participa das atividades que são propostas?
9. Aceita as regras/combinados estabelecidos para o grupo?
10. Durante as aulas, a criança tem contato/acesso a materiais escritos?

- a. Se sim, como são os materiais? São elaborados pela escola?
 - b. São materiais específicos para pessoas com DV?
 - a. Se sim, como você descreve a relação da criança com DV com esses materiais? Em que circunstâncias esses materiais são usados? Como são usados?
 - b. Como as demais crianças da turma se relacionam com esses materiais? Elas conhecem os materiais? Como conheceram? Quando? Em quais circunstâncias?
11. Quais são os materiais, em geral, que a criança utiliza nas aulas, em suas propostas pedagógicas? São materiais adaptados?
12. A criança faz uso do computador na escola?
- a. Em quais circunstâncias o computador é utilizado? Como é usado?
 - b. Se sim, quem auxilia a criança no uso do computador?
 - c. Há programas de acessibilidade no computador? Quais?
 - d. Como você descreve a relação da criança com o instrumento computador?
 - e. As demais crianças da turma conhecem esses programas? Gostam?
 - f. Quais atividades são produzidas pela criança com DV no computador?
13. Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, como você avalia o desempenho de sua turma, em geral? E, especificamente, em relação à criança com DV?
14. Houve dificuldades no processo de ensino da linguagem escrita em sua turma?
- a. Se sim, quais foram/são?
 - b. E no processo de ensino da linguagem escrita para a criança com DV? Quais foram/são as dificuldades?
15. Tendo em vista as especificidades da deficiência visual, em sua opinião, a aprendizagem da linguagem escrita pode provocar algum impacto na vida intelectual e social da criança com DV?
- a. Sem sim, quais?
16. Em sua opinião, como a escola pode favorecer o aprendizado da linguagem escrita para as crianças com DV?
17. Quais são suas expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita por criança(s) com DV desta instituição escolar? E especificamente em relação à aprendizagem da linguagem escrita da criança com DV participante de meu estudo?

Sobre formação continuada, tecnologia assistiva (TA) e inclusão:

1. Você fez cursos de formação continuada relacionados à educação inclusiva ou educação especial?

a. Se sim, quais foram esses cursos? Registrar como esses cursos eram ministrados, quais foram os temas e quais as contribuições para a formação do educador, na opinião da entrevistada.

b. Se sim, esses cursos apresentaram/discutiram conteúdos relacionados à TA? Você poderia comentar como foi discutido?

c. E em relação aos recursos de TA que possibilitam a integração da criança com DV às práticas de ensino da linguagem escrita (à leitura e à escrita) para alunos com DV?

Como a discussão e apresentação dos recursos de TA foi feita?

2. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inserção da linguagem escrita na rotina escolar da criança com DV?

3. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inclusão de crianças com deficiência? E no processo de inclusão de crianças com DV?

Entrevista individual com educador(a) do Atendimento Educacional Especializado

Local e dia de realização da entrevista: _____

Horário de início e término da entrevista: _____

Caracterização do entrevistado:

() Magistério

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto. Qual? _____

() Ensino Superior completo. Qual? _____

() Pós-graduação incompleta. Qual? _____

() Pós-graduação completa. Qual? _____

Sobre a experiência como educador (a):

1. Tempo de experiência (em anos) como educadora na Educação Infantil:

2. Tempo de experiência (em anos) como educadora na creche:

3. Tempo de experiência (em anos) em que atuou em outras modalidades do ensino:

4. Tempo de experiência (em anos) em que atuou no ensino especial:
5. Você teve ou tem experiência com pessoas com deficiência que não faziam ou fazem parte do ambiente escolar?
 - a. Se sim, quem (familiares, vizinho, outros)? Poderia dizer quais eram as deficiências?
6. Você viveu anteriormente, em salas de aula regular, a experiência de ter em sua turma crianças com deficiência?
 - a. Se sim, quais eram as deficiências das crianças? Como foram essas experiências? De que modo elas contribuíram para esse momento atual em sua carreira?
 - b. Em sua opinião, no que difere o ensino para essas crianças na sala de aula regular em relação ao AEE?
7. Qual o tempo que você trabalha no AEE nessa escola (escola-campo)? Durante esse tempo, trabalhou com crianças com diversos tipos de necessidades e deficiências? De modo geral, foram e são crianças de qual faixa etária? Quais deficiências e necessidades?

Sobre o trabalho com criança com DV, tecnologia assistiva e inclusão escolar:

1. Como foi a chegada da criança com DV nessa escola (escola-campo que a criança tem o AEE)? Houve alguma ação para acolher a criança e sua família?
 - a. Se sim, como foi? As ideias partiram de quais profissionais? O trabalho foi conjunto?
2. Faz quanto tempo que a criança tem o AEE nessa escola?
3. Como foi a adaptação da criança na sala de AEE? E a sua adaptação a ela?
4. Houve alguma preparação prévia para receber a criança?
 - a. Se sim, quais foram? Como foi?
5. Como você descreve o trabalho realizado no AEE para essa criança? Como avalia?
6. A criança participa do AEE individualmente ou com outras crianças?
 - a. Se em grupo, quais são as necessidades e deficiências das crianças que compõem o grupo? Como você descreve o relacionamento da criança com DV com as demais crianças da turma? E o relacionamento das crianças com ela?
 - b. Em sua opinião, é melhor o AEE ser feito individualmente ou em grupo?
7. Em relação ao processo de inclusão da criança com DV participante deste estudo, como você descreve/avalia tal processo na escola de ensino regular?
8. Você acompanha o processo de inclusão da criança na escola regular?
 - a. Se sim, como você realiza o acompanhamento dessa criança na escola de ensino regular? Poderia falar como acontece esse acompanhamento? Dá-se por meio de visitas à escola?

9. No decorrer das aulas do AEE, a criança conversa com você?
- Se sim, sobre o que fala? Como você descreve a comunicação oral, a fala da criança com DV? Fala muito ou pouco? Repete os mesmos assuntos?
 - Se não, ao que você atribui a ausência de comunicação desta criança, em sua opinião e considerando a sua experiência como professor(a) do AEE?
10. Como você descreve o relacionamento da criança com DV com os adultos dessa escola (escola-campo que a criança tem o AEE)?
11. Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, poderia falar como as propostas e atividades são organizadas? Quais objetivos são priorizados no AEE tendo em vista o momento escolar vivido pela criança?
12. Como você descreve a relação da criança com os conhecimentos trabalhados em suas propostas pedagógicas? Ele participa das atividades que são propostas?
13. Aceita as regras/combinados estabelecidos?
14. Durante as aulas, a criança tem contato/acesso a materiais escritos?
- Se sim, como são os materiais? São elaborados por você ou enviados/comprados pela rede municipal?
 - São materiais específicos para pessoas com DV?
 - Se sim, como você descreve a relação da criança com DV com esses materiais? Em quais circunstâncias esses materiais são usados? Como são usados?
 - Se há outras crianças que recebem o AEE compondo o grupo que a criança com DV faz parte, como as demais crianças da turma se relacionam com esses materiais? Elas conhecem os materiais? Como conheceram? Quando? Em quais circunstâncias?
15. Quais são os materiais, em geral, que a criança utiliza no AEE, em suas propostas pedagógicas? São materiais adaptados?
16. A criança faz uso do computador no AEE?
- Em quais circunstâncias o computador é utilizado? Como é usado?
 - Se sim, quem auxilia a criança no uso do computador?
 - Há programas de acessibilidade no computador? Quais?
 - Como você descreve a relação da criança com o instrumento computador?
 - As demais crianças do grupo, se houver, conhecem esses programas? Gostam?
 - Quais atividades são produzidas pela criança com DV no computador?

17. Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, como você avalia o aprendizado da criança com DV?
18. Houve dificuldades no processo de ensino da linguagem escrita no AEE? E na escola de ensino regular, você tem informações de como está esse processo?
 - a. Se houve dificuldades, quais foram/são?
19. Tendo em vista as especificidades da deficiência visual, em sua opinião, a aprendizagem da linguagem escrita pode provocar algum impacto na vida intelectual e social da criança com DV?
 - a. Sem sim, quais?
20. Em sua opinião, como a escola de ensino regular pode favorecer o aprendizado da linguagem escrita para as crianças com DV? E o AEE?
21. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita pela (s) criança (s) com DV, de modo geral? E especificamente em relação à aprendizagem da linguagem escrita da criança com DV participante deste estudo?

Sobre formação continuada, tecnologia assistiva (TA) e inclusão:

1. Você fez cursos de formação continuada relacionados à educação inclusiva ou educação especial?
 - a. Se sim, quais foram esses cursos? Registrar como esses cursos eram ministrados, quais foram os temas e quais as contribuições para a formação do educador, na opinião da entrevistada.
 - b. Se sim, esses cursos apresentaram/discutiram conteúdos relacionados à TA? Você poderia comentar como foi discutido?
 - c. E em relação aos recursos de TA que possibilitam a integração da criança com DV às práticas de ensino da linguagem escrita (à leitura e à escrita) para alunos com DV? Como a discussão e apresentação dos recursos de TA foi feita?
2. A sala de AEE recebe recursos de TA?
 - a. Se sim, que recebe?
 - b. Todos estão em condições de uso?
 - c. Em relação aos recursos de TA que propiciam o acesso e aprendizagem da linguagem escrita (leitura e escrita) às crianças com DV, é realizada alguma articulação com os trabalhos desenvolvidos na sala de aula regular?

3. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inserção da linguagem escrita na rotina escolar da criança com DV?
4. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inclusão de crianças com deficiência? E no processo de inclusão de crianças com DV?

Entrevista individual com o(a) estagiário(a) da turma de ensino regular

Local e dia de realização da entrevista: _____

Horário de início e término da entrevista: _____

Caracterização do entrevistado:

- () Magistério
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto. Qual? _____
- () Ensino Superior completo. Qual? _____
- () Pós-graduação incompleta. Qual? _____
- () Pós-graduação completa. Qual? _____

Sobre a experiência como educador (a):

1. Tempo de experiência (em anos) como educadora na Educação Infantil:
2. Tempo de experiência (em anos) como educadora na creche:
3. Tempo de experiência (em anos) em que atuou em outras modalidades do ensino:
4. Experiência no Ensino Especial?
 - a. Se sim, quais foram essas experiências? Registrar o local, tempo de experiência em anos e nível de escolaridade da criança.
5. Tempo de experiência (em anos) nessa escola (escola-campo):
6. Você teve experiência anterior com pessoas com deficiência?
 - a. Se sim, quem? (familiares, vizinho, alunos, outros)
7. Você já teve anteriormente a experiência de ter em sua turma crianças com deficiência?
 - a. Se sim, quais deficiências? Como foram essas experiências? De que modo elas contribuíram para esse momento atual em sua carreira? Foram experiências de inclusão

de crianças com deficiência em turmas regulares ou salas de apoio/atendimento educacional especializado/escola de Educação Especial?

8. Quando você iniciou o estágio nesta escola (escola-campo)? É estágio remunerado?

Sobre o trabalho com criança com DV, tecnologia assistiva e inclusão escolar:

1. Como acompanhou a chegada da criança com DV nessa escola? Houve alguma ação para acolher a criança e sua família?

a. Se sim, como foi? As ideias partiram de quais profissionais? O trabalho foi conjunto?

2. Como foi a adaptação da criança na sala de aula que você faz estágio? E a sua adaptação a ela?

3. Houve alguma preparação prévia para receber a criança?

a. Se sim, quais foram? Como foi?

4. Como você descreve o relacionamento da criança com DV com as demais crianças da turma? E o relacionamento das crianças com ela?

5. A criança conversa com você? E com as demais crianças da turma?

a. Se sim, sobre o que fala?

6. Como você descreve a comunicação oral, a fala da criança com DV? Fala muito ou pouco? Repete os mesmos assuntos?

7. Como você descreve o relacionamento da criança com DV com os adultos da escola?

8. Como você descreve a relação da criança com os conhecimentos trabalhados nas propostas pedagógicas? Ele participa das atividades que são propostas?

9. Aceita as regras/combinados estabelecidos para o grupo?

10. Durante as aulas, a criança tem contato/acesso a materiais escritos?

a. Se sim, como são os materiais? São elaborados pela escola?

b. São materiais específicos para pessoas com DV?

a. Se sim, como você descreve a relação da criança com DV com esses materiais? Em quais circunstâncias esses materiais são usados? Como são usados?

b. Como as demais crianças da turma se relacionam com esses materiais? Elas conhecem os materiais? Como conheceram? Quando? Em quais circunstâncias?

11. Quais são os materiais, em geral, que a criança utiliza nas aulas, em suas propostas pedagógicas? São materiais adaptados?

12. A criança faz uso do computador na escola?
- a. Em quais circunstâncias o computador é utilizado? Como é usado?
 - b. Se sim, quem auxilia a criança no uso do computador?
 - c. Há programas de acessibilidade no computador? Quais?
 - d. Como você descreve a relação da criança com o instrumento computador?
 - e. As demais crianças da turma conhecem esses programas? Gostam?
 - f. Quais atividades são produzidas pela criança com DV no computador?
13. Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, como você avalia o desempenho de sua turma, em geral? E, especificamente, em relação à criança com DV?
14. Houve dificuldades no processo de ensino da linguagem escrita em sua turma?
- a. Se sim, quais foram/são?
 - b. E no processo de ensino da linguagem escrita para a criança com DV? Quais foram/são as dificuldades?
15. Tendo em vista as especificidades da deficiência visual, em sua opinião, a aprendizagem da linguagem escrita pode provocar algum impacto na vida intelectual e social da criança com DV?
- a. Sem sim, quais?
16. Em sua opinião, como a escola pode favorecer o aprendizado da linguagem escrita para as crianças com DV?
17. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita pela (s) criança (s) com DV desta instituição escolar? E especificamente em relação à aprendizagem da linguagem escrita da criança com DV participante de meu estudo?

Sobre formação continuada, tecnologia assistiva e inclusão:

1. Você fez cursos de formação continuada relacionados à educação inclusiva ou educação especial?
- a. Se sim, quais foram esses cursos? Registrar como esses cursos eram ministrados, quais foram os temas e quais as contribuições para a formação do educador, na opinião da entrevistada.
 - b. Se sim, esses cursos apresentaram/discutiram conteúdos relacionados à TA? Você poderia comentar como foi discutido?
 - c. Se não, você estudou a respeito desses temas na graduação que está fazendo? Como esses temas foram trabalhados? Na forma de disciplina?

d. E em relação aos recursos de TA que possibilitam a integração da criança com DV às práticas de ensino da linguagem escrita (à leitura e à escrita) para alunos com DV?

Como a discussão e apresentação dos recursos de TA foi feita?

2. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inserção da linguagem escrita na rotina escolar da criança com DV?
3. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inclusão de crianças com deficiência? E no processo de inclusão de crianças com DV?

Entrevista com a equipe gestora da instituição escolar³²

Local e dia de realização da entrevista: _____

Horário de início e término da entrevista: _____

Caracterização do entrevistado:

- () Magistério
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto. Qual? _____
- () Ensino Superior completo. Qual? _____
- () Pós-graduação incompleta. Qual? _____
- () Pós-graduação completa. Qual? _____

Sobre a experiência como gestor (a):

1. Tempo de experiência (em anos) como educadora na Educação Infantil:
2. Tempo de experiência (em anos) como educadora na creche:
3. Tempo de experiência (em anos) em que atuou em outras modalidades do ensino:
4. Experiência no Ensino Especial?
 - a. Se sim, quais foram essas experiências? Registrar o local, tempo de experiência em anos e nível de escolaridade das crianças.
5. Você teve ou tem experiência com pessoas com deficiência que não faziam ou fazem parte do ambiente escolar?
 - a. Se sim, quem (familiares, vizinho, outros)? Poderia dizer quais eram/são as deficiências?

³² A entrevista com a equipe gestora será realizada individualmente.

6. Enquanto professor(a), você já teve experiência com crianças com deficiências?
 - a. Se sim, como foram essas experiências (caracterizar quais as necessidades educacionais especiais e registrar o local, tempo de experiência em anos e nível de escolaridade da criança)? De que modo elas contribuíram para esse momento atual em sua carreira? Foram experiências de inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares ou experiências em salas de apoio/atendimento educacional especializado/escola de Educação Especial?
7. Qual o tempo que você trabalha nessa escola (escola-campo) na função que exerce atualmente? Poderia dizer a média de alunos com deficiência matriculados nessa escola e o nível de escolaridade?
8. Há alguma preparação prévia para o acolhimento dos alunos com deficiência e suas famílias nessa escola?
 - a. Se sim, como é? Trata-se de um trabalho conjunto? As ideias partem de quais profissionais?
9. Essa escola (escola-campo) possui o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
 - a. Se sim, desde quando?
 - b. Como foi a implantação do AEE nessa escola? Poderia falar sobre a implantação do AEE no município de Guarulhos?
 - c. Qual a média de alunos atendidos no AEE dessa escola (escola-campo)?
 - d. Os alunos que tem deficiência, mas não possuem o AEE nessa escola, tem esse atendimento em outras escolas?
 - e. Em relação ao trabalho desenvolvido no AEE, quais são os principais objetivos? Quais seriam as atribuições do professor(a) do AEE?
 - f. O AEE trabalha em articulação com o ensino regular? Poderia dizer como ocorre o diálogo entre o professor(a) do AEE e da sala de aula regular?
10. O tema inclusão educacional é discutido nessa escola? Em quais circunstâncias? Como?

Sobre o trabalho com criança com DV, tecnologia assistiva e inclusão escolar:

1. Como foi a chegada da criança com DV nessa escola? Houve alguma ação para acolher a criança e sua família?
 - a. Se sim, como foi? As ideias partiram de quais profissionais? O trabalho foi conjunto?
2. Como foi a adaptação da criança na escola e na sala de aula? E a adaptação da escola a ela?
3. Houve alguma preparação prévia para receber a criança?

- a. Se sim, quais foram? Como foi?
4. Como você descreve o relacionamento da criança com DV com as demais crianças da turma? E o relacionamento das crianças com ela? E o relacionamento da criança com os demais funcionários da escola? E dos funcionários com a criança?
5. A criança conversa com você e com os demais funcionários da escola?
 - a. Se sim, sobre o que fala?
6. Como você descreve a comunicação oral, a fala da criança com DV? Fala muito ou pouco? Repete os mesmos assuntos?
7. Como você vê/descreve/avalia a relação da criança com os conhecimentos trabalhados nas propostas pedagógicas realizadas pelo professor(a)? Ela participa das atividades que são propostas?
8. Aceita as regras/combinados estabelecidos para o grupo?
9. Como ocorre o diálogo com a família sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
10. Como ocorre o diálogo com os profissionais desta escola envolvidos com a criança referente ao desenvolvimento e aprendizagem dela?
11. Quais são os materiais, em geral, que a criança utiliza em sala de aula? São materiais adaptados?
12. Conhece políticas de AEE no que concerne a aquisição de materiais, especialmente para a crianças com deficiência, para serem usados na sala de aula de ensino regular?
 - a. Se sim, quais?
 - b. Como a escola usufrui deste direito?
13. Nessa escola (escola-campo) a criança tem contato/acesso a materiais escritos?
 - a. Se sim, como são os materiais? São elaborados pela escola? São comprados? Em quais circunstâncias são usados? Como são usados?
 - b. São materiais específicos para pessoas com DV?
 - a. Se sim, poderia dizer um pouco sobre como é a relação da criança com DV com esses materiais?
 - b. As demais crianças da turma conhecem esses materiais? Como conheceram? Quando? Em quais circunstâncias?
14. A criança faz uso do computador na escola?
 - a. Em quais circunstâncias o computador é utilizado? Como é usado?
 - b. Se sim, quem auxilia a criança no uso do computador?
 - c. Há programas de acessibilidade no computador? Quais?

d. Como você descreve a relação da criança com o instrumento computador?

e. As demais crianças da turma conhecem esses programas? Gostam?

f. Quais atividades são produzidas pela criança com DV no computador?

15. Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, como você vê a aprendizagem da linguagem escrita pela criança com DV?

16. Tendo em vista as especificidades da deficiência visual, na sua opinião, a aprendizagem da linguagem escrita pode provocar algum impacto na vida intelectual e social da criança com DV?

a. Sem sim, quais?

17. Em sua opinião, como a escola pode favorecer o aprendizado da linguagem escrita para as crianças com DV?

18. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita pela (s) criança (s) com DV? E especificamente em relação à aprendizagem da linguagem escrita da criança com DV participante desse estudo?

Sobre formação continuada, tecnologia assistiva (TA) e inclusão:

1. Você fez cursos de formação continuada relacionados à educação inclusiva ou educação especial?

a. Se sim, quais foram esses cursos? Registrar como esses cursos eram ministrados, quais foram os temas e quais as contribuições para a formação do educador(a), na opinião da entrevistada.

b. Se sim, esses cursos apresentaram/discutiram conteúdos relacionados a TA? Você poderia comentar como foi discutido?

c. E em relação aos recursos de TA que possibilitam a integração da criança com DV às práticas de ensino da linguagem escrita (à leitura e à escrita) para alunos com DV? Como a discussão e apresentação dos recursos de TA foi feita?

d. Se houve essa formação em relação aos recursos de TA, como foi compartilhado com os professores dessa escola?

2. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inserção da linguagem escrita na rotina escolar da criança com DV?

3. Em sua opinião, quais são os maiores desafios educacionais no processo de inclusão de crianças com deficiência? E no processo de inclusão de crianças com DV?

Entrevista individual com o (a) responsável (a) legal pela criança com DV**Local e dia de realização da entrevista:** _____**Horário de início e término da entrevista:** _____**Caracterização do entrevistado:**

- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto. Qual? _____
- () Ensino Superior completo. Qual? _____
- () Pós-graduação incompleta. Qual? _____
- () Pós-graduação completa. Qual? _____

Trabalho atual: _____**Sobre a criança com DV, tecnologia assistiva e inclusão escolar:**

1. Qual o seu grau parental em relação à criança com DV, participante do estudo?
2. A criança nasceu em Guarulhos/SP?
 - a. Como foi o período de gestação? Foi o primeiro filho? Há algo que merece registro?
 - b. Como foi o nascimento da criança? A criança fez todos os exames pós-parto, necessários aos bebês? Há algo que merece registro?
3. A criança com DV adquiriu a deficiência ou se trata de uma deficiência congênita?
4. Como a deficiência foi descoberta? Em qual momento?
5. Quando soube, você recebeu orientação?
 - a. Sem sim, de quais especialistas?
 - b. Quais foram as orientações recebidas?
6. Quando a criança era bebê, morava próximo de outros parentes, como avós, tios etc.?
 - a. Se sim, como era a relação dos adultos com a criança ainda bebê?
 - b. Atualmente, como é a relação com os irmãos, se houver, os primos da mesma idade e com os adultos da família (avós, tios, primos): brincam juntos, conversam, mostra-se tímido?
 - c. E como é a relação com você: obedece, aceita regras, conversa?
7. Em relação à fala da criança, como foi a aquisição da fala? Começou a falar aproximadamente com quantos anos?

8. Como e quando a senhora decidiu levar a criança para a escola? Recebeu orientação para isso? Quanto anos a criança tinha? Entrou em qual turma?
9. Quando ele entrou na escola, a escola era próxima de sua residência? Conseguiu vaga com facilidade? O processo de matrícula ocorreu rapidamente?
10. Como foi o processo de adaptação da criança na escola?
11. Você acompanhou a criança nos primeiros dias?
 - a. Se sim, notou como a escola agiu para acolher a criança?
 - b. Como foi? Houve algo de especial na escola durante esse período?
12. Nesta escola (escola-campo), como foi a entrada da criança? Você acompanhou a criança nos primeiros dias?
13. Observou como a escola agiu para acolher a criança? Há algo que merece registro?
14. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde quando a criança frequenta?
 - a. Como foi o período de adaptação?
 - b. Você acompanha ou acompanhava a criança nas aulas do AEE?
 - c. A criança fala sobre as aulas do AEE? Se sim, o que ela conta?
15. Desde o início da vida escolar da criança, ela conta os acontecimentos que vive na escola?
 - a. Fala sobre as outras crianças?
 - b. Você se lembra de algum acontecimento? Poderia contar?
16. A criança frequenta alguma instituição educacional que atende pessoas com DV?
 - a. Sem sim, desde quando?
 - b. Como foi a adaptação da criança nessa instituição? Você acompanhou a criança nos primeiros dias?
 - c. A criança conversa sobre as atividades que pratica e acontecimentos que vive nessa instituição? Poderia relatar?
17. A criança leva para casa materiais que produz nas escolas (regular, AEE e instituição para pessoas com DV) que frequenta?
 - a. Se sim, como são esses materiais?
18. A criança possui contato com recursos que fornecem acesso à linguagem escrita (ao sistema de escrita) e que podem contribuir para o aprendizado da escrita e da leitura e à integração às práticas da linguagem escrita na escola e na sociedade?
 - a. Sem sim, quais são?
 - b. São materiais adequados para pessoas que possuem a DV?

- c. São disponibilizados pela escola regular, AEE ou pela instituição para pessoas com DV?
 - c. São materiais produzidos pela escola, em sala de aula?
19. Há alguma recomendação dos profissionais (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) para que a criança tenha contato com materiais escritos de acordo com as suas necessidades?
- a. Se sim, quais são?
 - b. Há recomendação que a criança crie familiaridade com livros impressos por meio de contação de história ou ainda livros em áudio?
 - a. Se sim, a criança gosta? Manifesta interesse?
20. Você costuma contar histórias ou ler outros tipos de textos para a criança?
- a. Se sim, quais?
 - b. Se não, há outra pessoa da família que lê para a criança?
21. A criança usa computador?
- a. Se sim, desde quando?
 - b. Em qual lugar? Em casa? Na escola?
 - c. Se for em casa, quem auxilia a criança no uso do computador?
 - a. Há programas de acessibilidade instalados no computador?
 - b. Se sim, quais?
 - d. Se for na escola, quem auxilia no uso do computador?
 - e. Ela gosta? Manifesta interesse? Fala sobre o que faz no computador tanto na escola como em casa?
22. Tendo em vista as especificidades da deficiência visual, em sua opinião, a aprendizagem da linguagem escrita (da leitura e da escrita) pode provocar algum impacto na vida intelectual e social da criança com DV?
- a. Sem sim, quais?
23. Em sua opinião, como a escola regular pode favorecer o aprendizado da linguagem escrita (da leitura e da escrita) para as crianças com DV?
24. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita (da leitura e da escrita) pela criança?

Entrevista individual com a criança com DV, participante do estudo**Local e dia de realização da entrevista:** _____**Horário de início e término da entrevista:** _____**Caracterização do entrevistado e inclusão escolar:**

1. Qual é sua idade?
2. Você mora com quem?
3. Você tem irmãos?
 - a. Se sim, brinca com eles? Qual a brincadeira que mais gosta?
4. Mora perto de outros parentes e/ou amigos (avós, tios, primos e outros)?
 - a. Se sim, conversa com eles? Sobre o que vocês conversam? Poderia me contar alguma história que ouviu deles? Poderia me contar alguma história que contou para eles?
 - b. Você brinca com eles? Qual a brincadeira que mais gosta?
5. Você gosta de comer?
 - a. Se sim, o que você mais gosta de comer? Quem faz esse prato/doce/etc. para você?
 - b. Sabe quais são os ingredientes dessa receita que você gosta?
 - a. Se sim, como você sabe?
6. Você come na escola? Em qual momento? O que você come na escola? Gosta do que comer?
7. Você entrou nesta escola (escola-campo) nesse ano? Gosta de vir para a escola?
8. Você senta perto de seus colegas na sala de aula? Conversa com eles?
 - a. Se sim, sobre o que vocês conversam? Poderia me contar alguma história que ouviu deles? Poderia me contar alguma história que contou para eles?
9. Qual a disciplina que mais gosta na escola? O que você mais gosta de fazer na escola? Qual o momento que você vive na escola que mais gosta?
10. Gosta de ouvir histórias?
 - a. Sem sim, quais você mais gosta?
 - b. Você poderia contar um pouco sobre alguma delas?
 - c. Se sim, quem conta essa história para você? Em qual momento do dia?
11. Aqui na escola alguém conta história para você e sua turma?
 - a. Se sim, quem? Quais são as histórias? Em quais momentos as histórias são contadas?
12. Quando lêem histórias para você, você segura os livros?

- a. Sem sim, como esses livros são? Tem figuras que você pode sentir com os dedos? As histórias são escritas com o código Braille?
- b. Se não, a história é apenas narrada (sem auxílio de livro)?

13. Você conhece o código Braille?

- a. Sem sim, você conheceu aqui na escola ou em outro lugar? Você está aprendendo o Braille? Com quem?
- b. Se não, tem vontade de conhecer?

14. Você já usou algum computador?

- a. Sem sim, você gostou?
- b. Você usa na escola ou em casa?
- c. Alguém ajuda você a usar o computador?
- d. Quais são as atividades que você realiza no computador? Quando você realiza tais atividades?
- e. Usa-se na escola, algum colega divide o computador com você ou você usa sozinho?

15. Você vem para a escola e para o AEE, frequenta outra escola?

- a. Se sim, qual? O que você faz nessa escola?
- b. Você usa o computador nessa escola? (Registrar se há ajuda para o uso do computador, quais atividades são realizadas e em quais momentos o computador é utilizado).

16. Você está aprendendo a ler e escrever?

- a. Sem sim, você gosta?
- b. Que tipo de recurso/instrumento você usa para ler e escrever? São instrumentos disponibilizados pela escola (escola regular, AEE, outra)?
- c. Se não, tem vontade de aprender?
- d. Você acha que é necessário aprender a ler e escrever?