

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM VYGOTSKYANA NA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andriel dos Santos Rodrigues¹
Diógenes Gusmão Coutinho²

RESUMO: Este arquivo científico objetiva salientar as contribuições da abordagem histórico-cultural na educação escolar de discentes com deficiência visual. Seus objetivos específicos são: sintetizar as principais ideias de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano e educacional dos alunos com deficiência; pontuar conceitos da abordagem histórico-cultural em referência a intervenção educacional para a área da deficiência visual e relacionar a teoria de Vygotsky com o processo de alfabetização do deficiente visual pelo método Braille. A metodologia utilizada centra-se em pesquisa bibliográfica utilizando a pesquisa qualitativa e quantitativa onde faremos uma triagem na literatura, selecionando as obras que vislumbram essa temática. Entre os principais autores que serviram de apoio estão, Bazon (2012), Leite e Martins (2015), Lucci (2006), Maior e Wanderley (2016), Vigotskii, Luria e Leontiev (2010) e Vygotsky (1996), entre outros. Os resultados alcançados trazem uma abordagem da teoria histórico-cultural de Vygotsky em que há contribuições significativas para a intervenção educacional na alfabetização dos discentes com deficiência visual para o ensino do Sistema Braille.

278

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Desenvolvimento humano e educacional. Alfabetização Braille.

ABSTRACT: This scientific article aims to highlight the contributions of the cultural-historical approach to the school education of students with visual impairments. Its specific objectives are to synthesize Vygotsky's main ideas regarding the human and educational development of students with disabilities, to outline key concepts of the cultural-historical perspective in relation to educational interventions for visually impaired students, and to connect Vygotsky's theory to the literacy process through the Braille system. The methodology is based on a qualitative bibliographic review, selecting relevant works that address this theme. Key authors referenced include Bazon (2012), Leite and Martins (2015), Lucci (2006), Maior and Wanderley (2016), Vigotskii, Luria, and Leontiev (2010), and Vygotsky (1996), among others. The findings indicate that Vygotsky's cultural-historical theory offers significant contributions to educational interventions aimed at supporting the literacy of visually impaired students through the Braille system.

Keywords: Cultural-historical psychology. Human and educational development. Braille literacy.

¹Doutorando em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (MUST). Professor em Paço do Lumiar. <https://orcid.org/0009-0009-8421-1465>.

²Professor Orientador da Christian Business School (CBS). Doutor em Biologia pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

I INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização do estudante com deficiência visual de forma significativa é necessário e de grande relevância para sua inclusão no mundo do conhecimento, ultrapassando barreiras discriminatórias de diversas raízes, conquistando espaço na sociedade e levando todo o corpo docente a repensar e ressignificar suas ações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, representa um grande avanço na educação especial, o Artigo 59, versa que os sistemas de ensino deverão assegurar, inciso I, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. No mesmo artigo, inciso III, afirma “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Exemplificando, o estudante que enxerga necessita do professor para instruir-se no sistema de escrita alfabetica, o estudante com deficiência visual também necessita de professor com formação específica para aprender a escrita e leitura do Sistema Braille. Este trabalho se justifica pelo fato de que Vygotsky (2010), em suas obras, deu grande destaque ao ensino para pessoas deficientes evidenciando que elas têm as mesmas condições de se desenvolverem que alguém sem deficiência pelo trabalho direcionado, observando-se o potencial de cada um, e não especificamente a sua deficiência. A teoria vygotskiana histórico-cultural muito contribui para o ensino no que se refere especificamente à deficiência visual.

279

Desta forma, investiga-se quais as principais ideias de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano e educacional dos alunos com deficiência? Que conceitos da abordagem histórico-cultural alude a intervenção educacional para a área da deficiência visual? Quais as contribuições da abordagem Histórico-cultural de Lev Vygotsky para a educação escolar dos discentes com deficiência visual? Como a teoria de Vygotsky contribui no processo de alfabetização do deficiente visual pelo método Braille?

Objetivamos salientar as contribuições da abordagem histórico-cultural na educação escolar de discentes com deficiência visual, tendo como objetivos específicos: sintetizar as principais ideias de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano e educacional dos alunos com deficiência; pontuar conceitos da abordagem histórico-cultural em referência a intervenção

educacional para a área da deficiência visual e relacionar a teoria de Vygotsky com o processo de alfabetização do deficiente visual pelo método Braille.

2 METODOLOGIA

A metodologia que percorre a construção do projeto de pesquisa centra-se em pesquisa bibliográfica onde faremos uma triagem na literatura, selecionando as obras que vislumbram essa temática. Busca-se apreender a concepção de tema voltado para psicologia escolar visando as contribuições de Vygotsky para a alfabetização da pessoa cega no processo de alfabetização em Braille, levando em consideração as principais ideias de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano e educacional dos alunos com deficiência, intervenções e contribuições no processo de alfabetização do deficiente visual pelo método Braille.

O presente projeto apresentará um estudo técnico científico utilizando a pesquisa qualitativa e quantitativa. No início será feito uma pesquisa bibliográfica no intuito de coletar informações que possam contribuir para os estudos da investigação. As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenômeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

280

A abordagem qualitativa trabalha com a subjetividade, explorando o pensar crítico reflexivo, no intuito de encontrar respostas para suas indagações. Na visão qualitativa o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. O pesquisador está interagindo no ambiente desconhecido que aos poucos vai sendo descoberto através de questionamento, indagações e opiniões que convergem para os objetivos da pesquisa.

Na abordagem quantitativa quantifica-se o objeto em estudo, as opiniões podem ser quantificadas e analisadas. O estudo será feito com o método estatístico onde serão analisadas as informações obtidas através da pesquisa em livros, revistas científicas, artigos científicos e sites especializados.

A abordagem mista possibilita uma maior segurança na coleta de dados e uma melhor compreensão dos fenômenos em estudo. É com base nos conceitos quantitativos, ou qualitativos, Deslandes e Assis (2002), defendem que, tanto uma, como outra abordagem,

corresponde a um “modelo de método” que se propõe a uma “representação abstrata dos fenômenos, uma argumentação explicativa incapaz de reproduzi-los, mas que busca representá-los.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos estudos de Vygotsky, há um lugar de destaque e uma inquietação com relação a educação do período pós-revolução de 1917, pois haviam muitas crianças em condição de vulnerabilidade, e, muitas delas, possuíam deficiência. Essas obras visavam elaborar estudos com propostas educacionais que tratavam além da educação, o desenvolvimento psicológico dessas pessoas.

Vygotsky e seus colaboradores organizaram as bases de uma nova vertente da psicologia - na então União Soviética que denominaram psicologia histórico-cultural. A concepção histórico-cultural destaca a essencialidade do papel da aprendizagem e da educação enquanto forças motoras do desenvolvimento da consciência (MELLO, 1999, p. 7).

Essa teoria vygotskiana, depara-se com o princípio de que a assimilação da cultura humana está nas relações interpessoais dentro da sociedade que o indivíduo pertence, estabelecendo-a por meio da educação e do ensino com a mediação de adultos e com as gerações mais velhas.

281

Ivic registra que Vygotsky:

[...] foi levado a agir sobre problemas práticos com os quais se confrontava o sistema educacional soviético da época, incluído o da passagem do ensino “complexo” para o ensino por disciplinas escolares na escola primária. Ao longo de toda sua vida, ele se interessou pela educação de crianças deficientes (IVIC, 2010, p. 30).

Desde seu nascimento, a criança necessita de ricas experiências com a natureza, com pessoas distintas e também com a cultura acumulada no transcorrer da história da sociedade, provocando no cérebro infantil, condições necessárias para o desenvolvimento da consciência e as bases para o desenvolvimento infantil, despertando capacidades e aptidões.

Há grande relevância do ambiente escolar para a desenvolvimento humano e de sua vida social, na medida em que o aprendizado proporciona maiores níveis de desenvolvimento, ampliando as possibilidades de crescimento e de formação das funções psicológicas superiores ou funções mentais superiores. Maior e Wanderley ressaltam que:

Ele chamou de funções mentais superiores aos processos tipicamente humanos como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. O ser humano tem a

capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada “superior” porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos (MAIOR E WANDERLEY, 2016, p. 2).

O surgimento das funções psicológicas superiores depende dos estímulos do ambiente que permeiam as experiências humanas desde o nascimento, indo de natural à cultural quando mediadas. Essas relações sociais são convertidas em funções psicológicas, passando a funcionar como sendo próprias de sua personalidade, são tipicamente produzidos pela própria pessoa, segundo Vygotsky, pois o sujeito modifica ativamente aqueles estímulos e usa essas alterações como um instrumento de seu comportamento.

Essa teoria tem como objetivos “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”. (VYGOTSKY, 1996, p. 25).

Segundo Mello (1999), os atributos inatos do indivíduo são condição essencial para o seu desenvolvimento, mas não satisfatórios, são as relações com a cultura que constituem condição essencial para esse desenvolvimento, pois fica impedido de acontecer na ausência de situações que consintam o aprendizado. A aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento, despertando a capacidade de perceber cores, formas, sons, fala, pensamento, raciocínio, emoção, amor, a aptidão para a leitura, escrita, ciência, arte, entre outras situações. O bom ensino faz com que a criança avance naquilo que ela já sabe e a desafia para o desconhecido e naquilo que ainda não é capaz de fazer sem a ajuda de outrem.

282

O trabalho de Vigotskii na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos – cegueira, surdez, retardamento mental – estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. (VIGOTSKII, 2010, p. 22).

O professor, nesse sentido, torna-se um instrumento de mediação entre a criança com aquilo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura são concretizados pela experiência social. A pessoa relaciona-se com o ambiente por meio da mediação, pois, enquanto sujeito do conhecimento, não possui acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que simulam a realidade. Partindo desse ponto de vista, o desenvolvimento pleno do indivíduo depende da aprendizagem que ocorre em um determinado grupo cultural, pelas interações estabelecidas entre seus membros. Para Lucci:

Nos estudos de Vygotsky, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque, principalmente, na educação. Ele pondera que, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento. Ele considera a existência de dois níveis de desenvolvimento. Um corresponde a tudo aquilo que a criança pode realizar sozinha e o outro, às capacidades que estão se construindo; isto é, refere-se a tudo aquilo que a criança poderá realizar com a ajuda de outra pessoa que sabe mais. Esta última situação é a que melhor traduz, segundo Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental da criança (LUCCI, 2006, p. 9).

Essa teoria psicológica construída por Vygotsky torna o papel do professor mais determinante no que diz respeito ao aprendizado, realizando-o com trocas de experiências nas relações vividas em sociedade, sendo essencialmente mediado. No contexto da área educacional, a ciência psicológica, talvez seja uma das áreas de maior produção de conhecimento que visa a discussão de problemas, no entanto, não se tem verificado, efetivamente, a aplicação de seus resultados à realidade escolar tanto na educação regular quanto na especial.

A equidade entre todos, passou a ser procurada, a fim de possibilitar a efetivação dos direitos sociais, entre os quais o da educação. Na visão inclusiva, portanto, nenhum aluno deve ser privado do acesso à educação em nenhuma instituição, visando não somente manter o aluno na escola, mas maximizar sua participação na vida escolar, e desenvolver suas potencialidades.

Mazzota (1999, p. 16) ressalta que:

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. "As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores". [...] Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de "incapacitado", "deficiente", "inválido" é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (Mazzota (1999, p. 16).

283

As intervenções no espaço educacional ao longo do processo, tornam-se um fenômeno decisivo para o alcance dos possíveis ajustes no tocante a espaços mais criativos e propostas de ensino mais eficazes, exigindo de educadores o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade, cabendo ao professor repensar sua ação pedagógica, adaptando o currículo às necessidades do aluno. De acordo com Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, pág 34).

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições

simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

Portanto, o sistema de ensino deve dotar-se de procedimentos pedagógicos especializados que possam mediar, por vias alternativas, métodos educacionais que não obstruam o conhecimento pleno a participação ativa de pessoas com deficiências colocando-as em igualdades de condições com as pessoas sem deficiências, garantindo os objetivos propostos pela educação inclusiva com uma proposta educacional que atenda às especificidades dos aprendizes, conscientizando-se que o discente deficiente tem suas potencialidades, e essa percepção e estímulo devem ser observados por toda a sociedade.

Esse processo de inclusão social foi efetivado no propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, artigo 1), que é de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

A definição de pessoas com deficiência a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, artigo 1) diz que:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007).

284

Procurando modificar essa visão ultrapassada, são necessárias relevantes adaptações no ambiente escolar para propiciar uma educação inclusiva ao aluno com deficiência, a qual tem como reivindicação a reordenação, transformação, além da revolução no modo de realizar os processos educacionais de ensino-aprendizagem.

Leite e Martins (2015, p. 86) enfatizam que:

O novo contexto da inclusão educacional propõe que a Educação Especial tenha como foco o processo educacional baseado numa proposta pedagógica especializada que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Essas transformações vão desde os primeiros anos da educação básica que propicia ao aluno o aprendizado da leitura e da escrita, necessário para sua inclusão no mundo do conhecimento até o mais elevado nível escolar que queiram seguir. Então começamos a rever os

métodos utilizados para que esses alunos possam progredir com sucesso no conhecimento daquilo que está proposto para determinado contexto.

Histórico do Braille

O Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas deficientes visuais que foi idealizado na França por um jovem cego chamado Louis Braille. Os chamados "Símbolos Universais do Sistema Braille" dispõe de 64 combinações em relevo, usados nos mais diversos textos exprime as diferentes línguas, como também nas simbologias matemática e científica em geral, na música e na Informática, enfim, representam tudo o que se utiliza na grafia comum.

É organizado do que se convencionou chamar "cela Braille" formada de um arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. Os materiais utilizados na escrita braille são a reglete – consiste em uma prancha de madeira ou plástico com régua metálica ou plástica em que estão as celas braille, e punção. Nesse caso, refere-se à reglete de mesa. Com a punção realiza-se a escrita dentro das celas. Na reglete, a escrita é feita da direita para esquerda. Para a leitura ser realizada, o deficiente visual retira o papel (mais espesso, 120 mg) da reglete e realiza a leitura da esquerda para a direita como convencionalmente é realizada. Existe também a máquina braille que consiste na escrita da esquerda para direita, pois a medida que se escreve, já é possível ver as letras sendo formadas na folha, além da impressora Braille.

285

Brasil (2001) registra o invento do francês Vallentin Haüy, fundador da primeira escola para cegos no mundo, o Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1784, na cidade de Paris, como a primeira possibilidade de produção de livros com caracteres em relevo e a formação de classes especiais onde os cegos eram alfabetizados e desenvolvidos na leitura tátil. Reproduzia os caracteres comuns dos livros impressos permitindo o reconhecimento tátil, mas sem possibilidade de escrita. Apesar dos entraves, esse sistema foi usado como o único recurso, neste particular, por mais de trinta anos, no processo ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto, sendo de grande importância para o início do processo educacional dos cegos.

Mais tarde, Charles Barbier, um antigo oficial do exército francês trouxe ao Instituto, um sistema fonográfico de leitura e escrita denominado “Leitura Noturna” ou “Sonografia”, para ser testado entre os estudantes cegos. Baseava-se em doze pontos, compreendendo seis linhas e trinta e seis símbolos representando os principais fonemas (representação de sílabas) da língua francesa. A princípio, tinha como objetivo possibilitar a comunicação noturna entre

oficiais nas campanhas de guerra, porém sem êxito. Foi adotado em caráter experimental adicional ao sistema de Haüy. Com ele, havia maior facilidade de identificar sinais através do tato com pontos e a possibilidade do acesso à escrita, servindo, assim, de base para a criação do Sistema Braille.

Louis Braille perdeu a visão aos três anos de idade e, aos dez anos, em 1819, foi matriculado no Instituto dos Jovens Cegos, em Paris, para estudar e aprender a ler pelo sistema de Vallentin Haüy e se interessou, enormemente, pelo invento idealizado por Barbier pela maior facilidade de reconhecer, pelo tato, os sinais em relevo formados com pontos, além da grande possibilidade da escrita, embora que somente mensagens reduzidas.

Percebeu que havia a necessidade de se fazer algumas alterações que tornariam o sistema, mais objetivo e acessível para o uso dos cegos, porém Barbier, não admitia fazer qualquer mudança no seu sistema. Louis Braille resolveu então fazer um novo sistema, aproveitando apenas a ideia de utilizar pontos em relevo na formação dos sinais.

O ano de 1825 é reconhecido como o marco dessa importante conquista que favoreceu a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência visual, pois Louis desenvolveu estudos que resultaram, em 1837, na proposta que definiu a estrutura básica do sistema, ainda hoje utilizada mundialmente por sua eficiência e vasta aplicabilidade. Louis faleceu em 6 de janeiro de 1852, aos quarenta e três anos, sem ter assistido a consagração e a oficialização do seu invento em 1854.

286

Em 1878, um congresso internacional realizado em Paris, formado por onze países europeus e os Estados Unidos, estabeleceu que o Sistema Braille deveria ser adotado de forma padronizada, para uso na literatura, exatamente de acordo com a proposta de estrutura do sistema, apresentada por Louis Braille em 1837 e impôs-se definitivamente como o melhor meio de leitura e de escrita para as pessoas cegas.

A Deficiência Visual

Ao longo do tempo, registraram-se inúmeras tentativas, em partes diversificadas do mundo, de superar o desafio de proporcionar um meio eficaz das pessoas cegas de ler e escrever, instrumento indispensável para ampliar o acesso aos bens culturais e fomentar um maior exercício da cidadania. Garantindo a aprendizagem do Sistema Braille aos estudantes com deficiência visual, a escola possibilita o registro das experiências culturais produzidas pelos

homens e o desenvolvimento das funções mentais superiores, assim como acontece com os videntes. Como evidencia IVIC, 2010, pág 33:

Trata-se de estudar a dinâmica do processo de desenvolvimento (não mais fundamentado nos resultados já obtidos) e as capacidades das crianças (normais ou deficientes), a fim de se obter o máximo aproveitamento da colaboração e do ensino oferecidos.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo e os estudantes podem usufruir de um ensino voltado para o reconhecimento das necessidades individuais específicas. Aos professores é relevante a busca de conhecimento e de materiais que forneçam informações significativas para a prática escolar, potencializando o conhecimento com práticas inclusivas.

Aos deficientes visuais, para a aprendizagem do Sistema Braille há a estimulação da ponta dos dedos pelos pontos em relevo. O total acesso à linguagem escrita se dá com a assimilação desse sistema em que a criança toma consciência de seus atos e começa a aplicá-lo nas diversas situações, transformando os pontos em relevo em signos, passando a desenvolver no seu cognitivo toda a estruturação das palavras, frases, textos e outros conceitos, formulando opiniões, reflexões e planejamentos. Pode-se utilizar materiais alternativos na introdução da experiência da escrita e leitura braille, com a atuação efetiva do professor para significar o sistema. Nuernberg (2008, pág 313, 314):

A despeito de conquistarem esse objetivo por vias alternativas, em razão de suas necessidades educacionais específicas - como é o caso da aprendizagem da simbologia Braille para aquisição da escrita e da leitura - cabe oferecer aos educandos cegos as mesmas oportunidades e exigências que são proporcionadas ou feitas aos demais alunos. Para tanto, valorizar suas experiências tátiles, auditivas e cinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

287

Carvalho e Mendonça (2006) relatam que a partir da metade da década de 1980 as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita mudaram o aprendizado da alfabetização, mostrando que as relações entre as “letras” e os sons da língua é uma condição do uso da língua escrita, tornando-se uma condição da alfabetização ou do aprendizado das relações entre as “letras” e os sons da língua.

Compreende-se a alfabetização como um processo de construção contínuo da leitura e da escrita, propiciando à criança se inserir em um mundo com palavras e aprendizados infindáveis, que vão se ampliando no decorrer de sua vida escolar e pessoal. Ferreiro (2001) enfatiza que a alfabetização é um processo que tem o seu início bem cedo e que não termina

nunca, onde as pessoas não são alfabetizadas igualmente, pois alguns têm certa facilidade para ler determinado texto, enquanto outros enfrentam barreiras na assimilação e no desenvolvimento desta habilidade. Portanto:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos (Vigotskii, 2010, pág 34).

Desta forma, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades específicas reais, naturais e coerentes, que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos, musicalidade, textos diferentes, situações de aprendizagens diferentes para colocar a criança em diferentes contextos e, consequentemente, em diferentes formas de aprender.

Para Vygotsky (1995), as crianças não conseguem aprender a escrever através do contato direto entre elas e as letras, sílabas ou textos, mas essa apropriação da escrita, se dá por meio do trabalho intencional dos professores, que se fundamentam em compreender que essas competências de leitura e escrita são parte de uma metodologia que envolve sinais, desenhos e diversas formas de expressão.

288

Será indispensável que os recursos utilizados tenham os estímulos necessários para o objetivo proposto. Essa seleção, confecção ou adaptação de materiais devem ser planejadas e elaboradas nessa perspectiva, isso permitirá que sua participação na vida escolar seja maximizada e haja o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os efeitos do lúdico, do prazer, do interagir, do contactar, do vivenciar, começam a ser investigados pelos pesquisadores que consideram essas ações como metacomunicação, ou seja, a possibilidade da criança compreender o pensamento e a linguagem do outro. Portanto, implica numa relação cognitiva que representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento do aluno.

Conforme Velasco (1996, p. 21):

[...] a realidade infantil é constituída a partir da magia. O jogo, as brincadeiras e o faz-de-conta para as crianças são como os sonhos para os adultos, isso que a criança brinca

é coisa séria, é como criança constrói a si mesma, a sua identidade e o mundo que a rodeia. Ela precisa de espaço e tempo para esse crescer. (VELASCO, 1996).

Bazon (2012, p. 19) pondera que “os materiais facilitam a elaboração de estratégias de ensino que possam incluir todos os alunos em sala de aula, trazendo muitas vezes componentes lúdicos para o cotidiano escolar”. Esse material ajuda o discente na construção do processo de aprendizagem e auxilia o professor na didática quando for ministrar o conteúdo, propiciando a acessibilidade necessária para a compreensão e aquisição do assunto.

Ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vigotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual (NUERNBERG, 2008, p. 311).

O professor, para conhecer e ofertar um ensino diferenciado aos alunos com deficiência visual necessita de capacitação, com o intuito de distinguir essa variedade e ajustar a sua didática durante a seleção, adaptação e confecção de recursos para o aluno com essa deficiência. Precisam atentar na elaboração de adequada a cada competência para que esse estudante desperte o interesse em aprender e possa vivenciar um processo interativo de aprendizagem, sendo significativo e atingindo o objetivo proposto no planejamento.

A deficiência visual manifesta-se de duas formas, cegueira e baixa visão. Sá, Campos e Silva (2007, p. 16,17), explicam esses conceitos:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral.

Observa-se que os estudantes que possuem cegueira ou baixa visão, necessitam de professores com capacitação para compreender e acolher suas limitações visuais, a fim de que ocorra a mediação e a troca de conhecimentos. Desse modo, necessitam de uma prudência peculiar para que sejam incluídos no ambiente escolar, pois precisam ser orientados, criando-se um processo de interação e promoção da utilização dos sentidos remanescentes, como o tato e a audição, para esta finalidade.

Como o tato e a audição são sentidos essenciais para a pessoa com deficiência visual, o desenvolvimento das atividades deve buscar recursos que utilizem esses sentidos para que haja

uma aprendizagem significativa. Para os alunos que possuem baixa visão Bruno (2006, p. 55), vê que:

A criança com baixa visão não necessita de adaptações significativas no currículo, mas precisa que os conteúdos sejam tratados de forma que ela possa participar ativamente de todas as atividades e tarefas desenvolvidas pelos demais alunos. O ponto de partida para o atendimento às necessidades específicas é que o professor saiba sobre as possibilidades de funcionamento visual do educando, ou seja: o que pode ver, como, a que distância, qual o tamanho das figuras, das letras, qual o tipo de contraste que facilita a visualização e discriminação do material.

Diante disso, torna-se necessário ter o conhecimento sobre as particularidades da deficiência visual, a fim de identificar as formas mais adequadas para instruí-los. Os professores precisam considerar as limitações desses estudantes para que possam criar, recriar e descobrir estratégias pedagógicas, e assim, nesse cenário inclusivo, a pessoa com deficiência visual passa a ser o centro desse processo. O sistema de ensino deve dotar-se de procedimentos pedagógicos especializados que possam mediar, por vias alternativas, as informações que não podem ser obtidas por meio da visão.

Sá, Campos e Silva (2007, p. 26), advertem:

Os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa.

290

Deve-se criar em sala de aula um ambiente alfabetizador, propiciando as crianças não somente ao domínio das “primeiras letras”, mas também que elas saibam utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. Essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita denomina-se letramento, que designa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais.

Soares (2003, p. 1) menciona que a alfabetização pode ser definida como “[...] aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve”. Ao ser alfabetizado, o aluno insere-se em um mundo novo de conhecimentos, que cada vez mais se amplia no decorrer de sua vida escolar, proporcionando o seu espaço na sociedade, como cidadão atuante que comprehende o que lê e repassa este conhecimento e suas ideias por meio da escrita, tais experiências diversificadas levam ao desempenho cognitivo, psicomotor, sensorial e sócio afetivo.

[...] uma pessoa cega pode tornar-se cientista e criar uma nova teoria, mais perfeita, sobre a natureza da luz, embora a experiência sensível que ela possa ter da luz seja tão

pequena quanto aquela que uma pessoa comum tem da velocidade da luz. Isto significa que, embora os conceitos e os fenômenos sensíveis estejam inter-relacionados por seus significados, psicologicamente eles são categorias diferentes de consciência. (Vigotskii, 2010, pág 77).

Os recursos didáticos são indispensáveis para gerar, no educando, a concretização dos conceitos e levá-lo a uma educação compreensiva. Gil (2005, p. 52) considera que “o recurso deve sempre ser reavaliado pelo aluno e pelo professor, para ter certeza de que está realmente sendo útil e como pode ser aprimorado ou substituído,” fazendo com que o aluno deficiente visual tenha direito de acesso ao currículo comum através de adaptações curriculares que dê a ele oportunidades de igualdade.

Numa perspectiva de uma escola inclusiva, acredita-se que o conhecimento sobre recursos didáticos, por parte dos professores da rede regular de ensino que recebem alunos com e sem deficiências, torna-se componente facilitador para essa inserção. Ressalta-se que essa adequação aos alunos com deficiência visual, tem o propósito de que todos, sem nenhuma exceção, recebam a mesma informação e tenham as mesmas chances de obter o conhecimento e efetivar o seu processo de escolarização.

Na apropriação cultural, as desvantagens que afetam os alunos cegos em relação aos que vêm estão em que essa apropriação demanda um empenho deliberado nessa direção para a conquista das metas educacionais comuns. O caminho proposto por Vigotski para que esse objetivo seja alcançado parte da dupla acepção que o termo *mediação* assume em suas reflexões teóricas: a) como mediação *semiótica*, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como cor, horizonte, nuvem, etc. – por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação *social*, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes (NUERNBERG, 2008, p. 313).

291

Segundo Sá, Campos e Silva (2007) essas escolhas e as condições de adaptação desses recursos para cada caso devem ser definidas a partir da conciliação de inúmeros fatores, tais como, necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades que vão definir as modalidades de adaptações e as atividades mais apropriadas. Os recursos devem apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se tornem favoráveis e significativos.

Para que um aluno com deficiência visual possa acompanhar a leitura de um texto é necessário que ele esteja em Braille. Dessa forma, aprenderá a escrita de palavras, fará o acompanhamento simultâneo do texto com os alunos sem deficiência, além de apreender o conteúdo proposto para essa leitura. Quando se realiza a adaptação de algum objeto, sua

aproximação à realidade da estrutura do objeto original deve ser conexa, sendo testados previamente com a intenção de assegurar que podem ser percebidas pelos alunos.

Almeida (2019, p. 2), declara:

Depreende-se, pois, que o professor precisa buscar meios e trabalhar com consciência e afinco todas as possibilidades disponíveis que darão ao aluno maior condição de desenvolver-se plenamente.

Cabe à escola promover a diminuição ou mesmo, a eliminação dessas defasagens, falhas que levantam e intensificam problemas na caminhada da criança cega no processo de aquisição da leitura.

Sabe-se que para que o processo da aquisição da leitura seja facilitado e, por consequência, venha constituir-se numa conquista real, é preciso que o alfabetizando cego tenha tido oportunidade de trabalhar inúmeras "capacidades" e "habilidades" a fim de preparar-se convenientemente para essa complexa empreitada. As áreas perceptomotoras e cognitivas precisam compatibilizar-se para que a criança adquira a prontidão desejável para a aprendizagem.

A professora Maria da Glória de Souza Almeida (2019), formulou um rol de atividades, dentre eles um recurso intitulado “Cela Simulada” que é um conjunto de oito materiais, confeccionados com espuma, trabalhado em oito etapas, para que a criança com deficiência visual inicie a leitura da cela Braille, adquirindo, gradualmente, domínio do espaço da cela, lembrando a cela da reglete (prancheta e régua, material utilizado para a escrita Braille).

Essas atividades sugeridas para a alfabetização de crianças com deficiência visual desenvolvem o aprimoramento do sentido tático, noção espacial, coordenação motora, lateralidade, independência, propiciando dentro do processo de uma educação verdadeiramente inclusiva, o parelhamento à criança com visão normal, todos, sem nenhuma exceção, recebem a mesma informação e têm as mesmas chances de obter o conhecimento e efetivar o seu processo de escolarização. As escolas devem disponibilizar o máximo de recursos possíveis para que haja escolhas dos que, de fato, são úteis, de modo a garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem.

292

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, ainda se observa um contexto marcado por discordância entre a prática e a teoria no atendimento às pessoas com deficiência visual, demarcadas por embates teóricos e ausência de resultados positivos. Destaca-se que refletir sobre essa trajetória direciona a associação com demais campos de conhecimentos, a citar a Psicologia Histórico-cultural, para que se possa a partir dos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e educacional, entender a alfabetização dos cegos pelo método Braille.

Perante ao exposto, é essencial que, não somente o professor que acompanha um discente com cegueira, mas toda a comunidade escolar ressignifique suas ações, com vista a ultrapassarem os muros da escola. Mas, para isso, é necessário buscar novos conhecimentos e discutir sobre a realidade ainda vivenciada e as possibilidades de intervenção, não se deixando aludir sobre um contexto pautado em conotações ditas positivas ou negativas que demarcam a presença ou não da visão.

Os estudos de Vygotsky possibilitaram mudanças que romperam com os estereótipos das crianças com deficiência conceituadas na literatura e estudos em curso àquela época. A aprendizagem dessas crianças passou a ser subsidiadas por suas habilidades e não pelas limitações que a deficiência impõe. As habilidades individuais e/ou coletiva da criança deficiente-estudante consistiu em novas técnicas, adaptações, testes, reformulação/adaptação do currículo e políticas sociais com objetivos de inclusão.

O Sistema Braille disseminado em todo o mundo é fruto da capacidade e habilidade de uma pessoa com cegueira que foi capaz de ultrapassar suas limitações e barreiras sociais, e, assim, as demais pessoas, independente de idade, com deficiência visual tem acesso à alfabetização em braille, desenvolvendo suas capacidades socioeducacionais em contato com os mais diversificados conhecimentos em registros e tecnologias.

293

A alfabetização Braille ainda enfrenta entraves de visibilidade no currículo e atendimento nos sistemas de ensino. Essa visibilidade em questão, se alicerça na formação básica e continuada dos profissionais da educação, em especial às escolas com alunos com cegueira ou baixa visão. O domínio dos códigos desse sistema de escrita é necessário e obrigatório aos professores em todas as etapas do ensino escolar.

REFERÊNCIAS

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. **Escolarização de alunos com deficiência visual: Elaboração e utilização de materiais didáticos como recursos pedagógicos inclusivos.** XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE – 23 a 26 de julho de 2012, UNICAMP – Campinas: 2012. Disponível em <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2489c.pdf>. Acesso em: 2 jan 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: 2007.

_____. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 8 fev 2025.

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

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

DESLANDES, S. F. & ASSIS, S. G. **Abordagens Quantitativa e Qualitativa em Saúde: O diálogo das Diferenças.** In M.C.S. Minayo e S.F. Deslandes (orgs). Caminhos do Pensamento. Epistemologia e Método. Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horacio Gonzales (et al.). 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

294

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Coordenação; texto de apresentação do Prof. Hubert Alquéres. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais.** In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (Orgs.). Desafios contemporâneos da educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky: a Psicología Sócio-Histórica.** Revista de currículum y formación del profesorado, (2006). Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MAIOR, Carmen Denize Souto e WANDERLEY José de Lima. **A Teoria Vygotskyana das Funções Psíquicas Superiores e sua influência no Contexto Escolar Inclusivo.** 12 páginas. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV06o_MDI_SA12_ID2646_13102016173601.pdf. II CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. 16 a 8 de novembro de 2016.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Pro-Posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

NUERNBER, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 2. Fascículo IV / Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

SÁ, Elias Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myrian Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Maria Cristina Amaral da. **Arte de contar história. Recursos didáticos ajudam o professor na formação do Leitor.** In: Revista do Professor, Porto Alegre, v. 10, n. 13, jan./mar. 1998.

295

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago 2003.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. 1896-1934. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1996). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.