

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DESENHO INFANTIL, A LEITURA E A ESCRITA BRAILLE NA
ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA CEGA: CONTRIBUIÇÕES DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

FÁTIMA APARECIDA GONÇALVES MENDES

PIRACICABA, SP

(2021)

**O DESENHO INFANTIL, A LEITURA E A ESCRITA BRAILLE NA
ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA CEGA: CONTRIBUIÇÕES DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

FÁTIMA APARECIDA GONÇALVES MENDES

ORIENTADORA: PROFA. DRA. RITA DE CÁSSIA A. N. RAMOS.

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Metodista de
Piracicaba (UNIMEP) como
exigência para obtenção do título
de Doutor em Educação.**

PIRACICABA, SP

(2021)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

M538d Mendes, Fátima Aparecida Gonçalves
O desenho infantil, a leitura e a escrita braille na alfabetização
de uma criança cega: contribuições da perspectiva histórico-cultural
/ Fátima Aparecida Gonçalves Mendes. – 2021.
222 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos.
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021.

1. Desenho. 2. Cegueira. 3. Braille. 4. Linguagem escrita.
5. Apropriação. I. Ramos, Rita de Cássia Antonia Nespoli. II. Título.

CDD – 372.414

Podemos depreender que a imagem não detém um conceito único. Ela é capturada pelos olhos e atende aos apelos do olhar. Mas também se revela no interior do homem e atende aos apelos da alma pelo ouvido, pelo toque.

Materiais ou imateriais, as imagens existem e permitem ao homem expandir sua humanidade como criador ou fruidor de invenção – o que está a vir! As imagens estão nele, estão com ele, estão ao redor dele.

Simple ou exuberantes, permanentes ou transitórias, reais ou imaginárias, duras ou delicadas, as imagens transformam-se em emissores de infinitas mensagens, convertem-se em fontes de inesgotáveis criações. (ALMEIDA, 2017, p. 198).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos, por me acolher como orientanda, por sua paciência e sabedoria com que conduziu as orientações de minha pesquisa.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, Prof. Dr. Eder Pires de Camargo, Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci, Profa. Dra. Carolina José Maria, que contribuíram muito com o meu trabalho.

À Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira e à Profa. Dra. Claudia da Silva Santana.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, pelas discussões em sala de aula e nos encontros do núcleo – Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar, que muito contribuíram para o meu aprendizado.

A todos os professores com quem tive aulas na Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, por suas excelentes aulas que muito contribuíram durante o meu trajeto no doutorado.

Aos pais da criança participante deste trabalho, bem como à criança que muito me ensinou... Minha Gratidão!

Ao meu filho querido, Victor, que me incentivou e com paciência entendeu minhas ausências.

Aos meus pais, Hélio e Mercedes, que não estão mais no convívio da família de forma física, mas, em pensamentos e no coração, permanecem vivos.

Às amigas Debora Jeffrey e Andrea Rosa por sempre me incentivarem e também pelo companheirismo.

À amiga, Silvia Carvalho que tão bem me acolheu quando cheguei para trabalhar na instituição e que me passou seus conhecimentos na área da deficiência visual.

Ao Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação – Prof. Dr. Gabriel de O. S. Porto – CEPRE, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Ao Grupo Gestor de Benefícios Sociais – GGBS, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, pelo apoio financeiro.

À CAPES – PROSUP (taxa) pelo apoio financeiro.

RESUMO

Iniciamos essa tese com algumas narrativas de pesquisadores cegos e a experiência que tiveram com a escrita. Esses relatos contribuem para que se entenda como o contato com a escrita pode ser difícil para a criança cega, pois, constantemente, ela é excluída de leitura de livros em *braille* ou atividade de desenho. Diante dessa problemática, este trabalho tem como objetivo compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega, a partir de desenhos e de letras/textos, tendo como pressuposto teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, principalmente os conceitos e procedimentos propostos por Vigotski (1988, 1995, 1998, 2000, 2007, 2009). Para este autor, os rabiscos e os desenhos operam como uma pré-escrita da criança. Além desse arcabouço teórico, a proposta é trazer as contribuições dos métodos de escrita, dentre eles, a alfabetização e o letramento, para compreender como a criança cega vai simbolizando a fala nos desenhos das letras até incorporar o conhecimento do sistema da escrita. É importante destacar que a escrita *braille* tem suas especificidades, embora os princípios básicos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita sejam os mesmos para cegos e videntes, por esse motivo descrevemos também os procedimentos da escrita *braille*. Como metodologia, recortamos episódios nos quais são aplicadas atividades a uma criança cega atendida por esta pesquisadora em um centro de atendimento às pessoas com deficiência visual de uma universidade no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de trabalhos desenvolvidos com Daniel, criança em processo de alfabetização, que compreende o período de 2018 a 2020. Na discussão e análise dos dados, levantados a partir da transcrição de áudio dos encontros e dos registros feitos nos diários de campo, foram levantados dois eixos de análise: 1. Desenhos; 2. Letras/textos. Como resultados, percebeu-se no caminho percorrido por Daniel, com relação aos desenhos, o quanto é prazeroso e essencial desenhar. Dos rabiscos passou-se para desenhos que apareceram como linguagem e possibilitaram à criança usar sua imaginação. Com relação às letras/textos, ela foi conquistando a habilidade de escrever, das letras foi ampliando para a escrita de palavras e depois de textos. Desenhos e letras/textos estão inter-relacionados. Por fim, compreendemos que a escrita não deve ser restrita a letras e a palavras soltas, pois, devido às dificuldades que apresenta, a criança cega precisa ser estimulada a desenhar e a escrever textos para refletir sobre o sistema da escrita.

Palavras-chave: Desenho; Cegueira; Braille; Linguagem Escrita; Apropriação.

ABSTRACT

This text starts with some blind researchers' narratives and the experience they had with writing. These reports contribute to understand how difficult the contact with writing can be for blind children, because they are constantly excluded from reading Braille books or drawing activities. In view of this problem, this work aims to understand the process of appropriation of writing by a blind child, from drawings and letters/texts, having as theoretical and methodological assumption the cultural-historical perspective, especially the concepts and procedures proposed by Vygotsky (1988, 1995, 1998, 2000, 2007, 2009). For this author, scribbles and drawings operate as a child's pre-writing phase. In addition to this theoretical framework, the proposal is to bring the contributions of the writing methods, among them, initial reading instruction and literacy, to understand how the blind child symbolizes speech in drawings of letters incorporating the knowledge of the writing system. It is important to highlight that Braille writing has its own specificities, although the basic principles in the learning process of reading and writing are the same for blind and sighted people. As methodology, we selected episodes in which activities were applied to a blind child assisted by the researcher in a center for assistance to people with visual impairment at a university in the countryside of the state of São Paulo. The activities were developed with Daniel, a child in the initial reading and writing instruction process, in the period from 2018 to 2020. From the discussion and analysis of the data, raised from the audio transcription of the meetings and the records made in the field diaries, two units of analysis were raised: 1. drawings; 2. letters/texts. As results, it was noticed in the path taken by Daniel, regarding the drawings, how pleasurable and essential it is to draw. From scribbles, he moved on to drawings that appeared as language and allowed the child to use his imagination. As for the letters/texts, he was conquering the ability to write, and from letters he was expanding to writing words and then texts. Drawings and letters/texts are interrelated. Finally, we understand that writing should not be restricted to letters and loose words. Due to the difficulties presented, the blind child needs to be encouraged to draw and write texts to reflect on the writing system.

Keywords: Drawing; Blindness; Braille; Written Language; Appropriation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	133
Figura 2	149
Figura 3	152
Figura 4	153
Figura 5	158
Figura 6	160
Figura 7	162
Figura 8	163
Figura 9	163
Figura 10	164
Figura 11	166
Figura 12	167
Figura 13	168
Figura 14	171
Figura 15	172
Figura 16	173

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO	13
1 O ESTIGMA DA CEGUEIRA E DEPOIMENTOS DE PESQUISADORES CEGOS QUE AJUDAM A PENSAR NA ESCRITA	22
1.1 Cegueira: preconceitos e estigmas.....	22
1.2 A cegueira e a escrita.....	28
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PESSOA COM CEGUEIRA	44
2.1 Direitos das pessoas com deficiência e legislação	44
3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	65
3.1 Abordagem histórico-cultural e a educação escolar	83
3.2 Conceitos científicos na infância - crianças na idade escolar	92
4 LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, MÉTODOS E ENSINO.....	96
4.1 Alfabetização, Métodos de Leitura e Escrita.....	104
5. ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS	115
5.1 Questões Ortográficas da Língua Portuguesa	118
5.2 Alfabetização em <i>braille</i> e o Letramento.....	125
6 PROPOSTA METODOLÓGICA	136
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	147
7.1 – Os Desenhos.....	147
7.1.1 Grupo 1: desenhos	148
7.1.2 Considerações sobre os desenhos	175
7.2 – As letras/textos.....	178
7.2.1 Grupo 2: letras/textos.....	178
7.2.2 Considerações sobre letras/textos	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	209

APRESENTAÇÃO

O interesse pela área de Educação e de ensino levou-me ao curso de Pedagogia. Cursei graduação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e em 1989 tornei-me pedagoga. Interessei-me, então, pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, quando lecionei, como voluntária, aos sábados, no Projeto Educativo de Integração Social (Educação de adultos) – PEIS, de 1ª a 4ª séries. Em uma turma, para a qual não lecionava, travei contato com um aluno surdo. A experiência foi marcante, pois a forma de comunicação era diferente e me instigou a conhecer sobre o assunto. Lembro que na época que lecionei no PEIS, do ano de 1998 a 2002, a inclusão não era uma constante, as discussões estavam fervilhando nos congressos acadêmicos, mas não era uma prática efetiva nas escolas regulares. Esse encontro despertou em mim interesse pela educação especial e ao pesquisar sobre o tema me identifiquei por essa área da Educação e decidi cursar a especialização, na mesma instituição, e em 2003 conquistei o título de especialista em educação especial. Em 2016 concluí outra especialização na área da neuropsicologia infantil na Universidade Estadual de Campinas.

Atuo na área da deficiência visual desde 2005, numa instituição de reabilitação, no interior de São Paulo, instituição que tem um vínculo com uma universidade estadual na mesma região. Desenvolvo atividades de ensino do *braille* e de recursos de informática para adolescentes, adultos e idosos com deficiência visual. Recentemente, a partir do mês de abril do ano de 2018, iniciei essas atividades com crianças.

Diante de meu trajeto profissional e acadêmico, decidi cursar o Mestrado em Educação e, por meio de pesquisas, encontrei vários estudos sobre a pessoa com cegueira na Universidade Metodista de Piracicaba. Ingressei nessa instituição e, em 2014, defendi a dissertação de mestrado intitulada: “Constituição de sujeitos com cegueira adquirida e a aprendizagem da leitura e escrita *braille*”, orientada pela Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro. Nessa pesquisa, procurei refletir sobre os significados da cegueira para sujeitos com cegueira adquirida e seus desdobramentos relacionados ao processo de ensino, da leitura e da escrita *braille*. Essa temática foi escolhida pelo fato de algumas

peças com deficiência visual optarem por aprender o *braille*, mas outras se recusaram a fazê-lo. Além disso, há cegos, de acordo com minha experiência no centro de reabilitação, que desistem no meio do processo de atendimento do grupo¹ (antes de iniciar o aprendizado do *braille*). Esse dado me instigou a investigar quais as percepções sobre o *braille* desenvolvidas pelas pessoas com cegueira que optaram por aprender.

Para dimensionar a abrangência do meu trabalho e experiência é importante apresentar o que foi desenvolvido com um aluno cego do ensino superior. Nos anos de 2016 a 2019 desenvolvi atividades com um aluno cego congênito, que ingressou por meio do vestibular, no curso de Fonoaudiologia, na Universidade Estadual de Campinas. Essa convivência durou até o término do curso, no ano de 2019. As atividades que desenvolvi, ao longo desse período, foram: confeccionar provas e textos em *braille*; proceder a transcrição de provas e textos para o professor; confeccionar materiais adaptados; ensinar o aluno no uso do computador, *notebook* e linha *braille*; e, por fim, o ensino da assinatura de seu nome. Esta última atividade teve início em 2017, pois a partir do 3º ano ele precisava assinar os relatórios de atendimento dos estágios (a atividade foi cumprida).

Gostaria de destacar que durante a minha trajetória na área da deficiência visual desenvolvi atividades com alguns adolescentes e adultos com cegueira congênita que liam bem, mas tinham dificuldades na escrita. Todos eles foram alfabetizados quando crianças por meio do Sistema Braille. No doutorado eu pretendia avaliar como se deu o processo de aquisição da leitura e da escrita e chegar a como eles procediam à produção de texto.

Após essas experiências, e de minhas várias pesquisas na Graduação, Especialização e Mestrado, nas quais, dentre outros conhecimentos, tive acesso a métodos para ensinar o aluno, comecei a amadurecer a possibilidade de verificar como a pessoa cega constrói os seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Com o passar do tempo, já no Doutorado, fui aprofundando os conceitos e fundamentos sobre o assunto (cegueira, escrita, apropriação do conhecimento) e comecei a organizar a tese aqui apresentada, trabalho que, em

¹ Grupo de pessoas com deficiência visual atendido por profissionais da instituição.

meu entender, pode contribuir com a área da Educação e, mais especificamente, com os estudos sobre a pessoa com cegueira.

Para ilustrar a importância do *braille* apresentamos um escritor cego da literatura que perdeu a visão de forma gradual, desde a infância. Essa apresentação é primordial, pois demonstra a importância da escrita, tal escritor é Jorge Luís Borges, premiado na literatura. Ele começou a escrever poemas aos 9 anos de idade e, talvez por não ter aprendido o *braille*, após ter ficado cego ditava seus textos.

Jorge Luís Borges (1899-1986), escritor argentino, nasceu em Buenos Aires e faleceu em Genebra, na Suíça. Ele ficou cego em 1955, mas nunca deixou de escrever. Foi um poeta. No ano de 1977, ele proferiu sete conferências em Buenos Aires e, a sétima delas foi sobre a cegueira, um relato de sua vida sobre a perda da visão e como foi para ele ser um escritor cego. As conferências compõem o livro *Siete Noches*.

Borges (1980) nos apresenta um importante posicionamento a respeito do significado de ser cego. Ele diz:

Não permiti que a cegueira me derrotasse. Além disso, meu editor me deu excelentes notícias: ele me disse que, se eu entregasse trinta poemas por ano, ele poderia publicar um livro. Trinta poemas significam disciplina, especialmente quando é preciso ditar cada linha; mas, ao mesmo tempo, liberdade suficiente, pois é impossível que trinta ocasiões de poesia não aconteçam em um ano. A cegueira não foi uma desgraça total para mim, não deve ser vista de maneira patética. Deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens. (BORGES, 1980, p. 55, tradução nossa).

Jorge Luis Borges não aprendeu a ler e a escrever em *braille*, por isso ditava cada linha de seus textos, mas o fato de dar continuidade à vida de escritor o fez ver que a cegueira é um “modo de vida, é um dos estilos de vida dos homens” (BORGES, 1980, p. 55).

Em outro trecho de seu livro, em que o escritor aborda sobre as cores, ele aponta que enxergava as cores amarela, azul e verde, “quanto ao vermelho, desapareceu completamente, mas espero que em algum momento (estou em tratamento) melhore e seja capaz de ver aquela cor ótima” (BORGES, 1980, p. 52). Talvez o escritor não tivesse aprendido o *braille* porque tinha esperança de que voltasse a enxergar, mas temos que enfatizar que naquela época textos e

livros em *braille* eram escassos. Hoje, além dos textos e livros, houve aumento de informações em *braille*, como: em todas as caixas de remédios; alguns produtos alimentícios; elevadores; totens em alguns prédios e bancos; cardápios em restaurantes, padarias, bares; contas de água e luz, quando solicitados etc.

Ainda sobre a cegueira, em entrevista concedida ao jornalista Roberto D'Ávila, em julho de 1985, Jorge Luis Borges afirma que o fracasso e o sucesso são impostores. E traduz o seu amor pela literatura em uma frase: “Se recuperasse a visão eu não sairia de casa. Ficaria lendo os muitos livros que estão aqui, tão perto e tão longe de mim”. Em pergunta do jornalista, “como é a cegueira?”, Borges responde:

Uma das primeiras cores que se perde é o negro. Perde-se a escuridão e o vermelho também. Vivo no centro de uma indefinida neblina luminosa. Mas não estou nunca na escuridão. Neste momento esta neblina não sei se é azulada, acinzentada ou rosada, mas luminosa. Tive que me acostumar com isto. Fecho os olhos e estou rodeado de luz, mas sem formas. Vejo luzes. Por exemplo, naquela direção, onde está a janela, há uma luz, vejo minha mão. Vejo movimento, mas não coisas. Não vejo rostos e letras. É incômodo, mas sendo gradual, não é trágico. A cegueira brusca deve ser terrível. Mas se pouco a pouco as coisas se distanciam, esmaecem...No meu caso, comecei a perder a vista desde o momento em que comecei a enxergar. Tem sido um processo de toda minha vida. Mas, a partir de 55 anos, não pude mais ler. Passei a ditar. Se tivesse dinheiro, teria uma secretária, mas é muito caro. Não posso pagar. (D'ÁVILA, 1985).

De acordo com as palavras de Borges, caso ele soubesse *braille* e tivesse acesso a livros em *braille* poderia ter lido vários livros de seu interesse, bem como escrito inúmeros textos, ainda que tivesse que ditá-los para que pudessem ser publicados.

INTRODUÇÃO

Durante meu trajeto como aluna de doutorado fui fazendo leituras e dentre elas, cheguei ao texto de João Wanderley Geraldi “Ler e Escrever – uma mera exigência escolar?”. Chamou-me à atenção, dentre vários pontos, uma fala do autor:

Os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita. Apenas dele aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola suficientemente ideologizados, têm com a escrita uma relação mi(s)tica. (GERALDI, 2011, p. 10 e 11, grifos nossos).

A citação alerta para o fato de que a criança sai da escola sem ter intimidade com a escrita. Assim, se a escola não consegue preparar o aluno vidente para a tecnologia da escrita, para perceber a produção de informação e como ela circula na sociedade, como essa instituição conseguiria construir mecanismos e métodos para o aluno com cegueira ler e escrever com proficiência?

Buscando textos que abordassem a importância da leitura e da escrita em *braille* para os cegos e principalmente para as crianças cegas, cheguei ao texto de Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota elaborado para o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual, do Ministério da Educação. Destaco o parágrafo em que as autoras apontam, além da importância do *braille*, que alguns métodos utilizados devem ser questionados e outros devem ser investigados para que o processo de apropriação da leitura e da escrita *braille* seja facilitado.

O sistema de leitura e de escrita para cegos foi criado por Louis Braille, em 1829, e até hoje não está superado. Pois nada surgiu para substituir o sistema de representação simbólica do alfabeto por combinação dos seis pontos que constituem o sistema braille. **Os fundamentos do Sistema Braille são indiscutíveis e eficazes. Entretanto, os métodos, as formas e o caminho para introduzi-los devem ser questionados e outros devem ser investigados para facilitação da leitura e escrita por esse sistema. Os princípios básicos envolvidos no processo de aquisição de leitura e escrita são os mesmos para os alunos cegos e videntes.** Trata-se de uma atividade basicamente de função conceitual e representativa para interpretar, mediante o tato, os símbolos do Sistema Braille que representam as letras.

Para essa tarefa, o fundamental é experimentar, perceber, decodificar, conceitualizar. O aluno só poderá chegar a esse nível de abstração se estiver exposto e tiver acesso ao sistema braile desde cedo. O aluno vidente está desde bebê exposto à simbologia gráfica: ao desenho, às letras, aos rótulos, livros de história, cartazes, etc. A criança cega, geralmente, terá acesso à simbologia gráfica em relevo, só quando estiver na fase de alfabetização. (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Não é a falta de visão que determina se a pessoa aprenderá ou não, se a pessoa é ou não capaz. Vigotski (1989) confirma que a cegueira é algo sério, mas as relações sociais não privam a pessoa cega da comunicação. É importante destacar que a escrita *braille* tem suas especificidades, embora os princípios básicos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita sejam os mesmos para cegos e videntes.

Ler e escrever em *braille* é diferente de ler e escrever utilizando o áudio, assim como vai ser diferente se comparado com a leitura visual. Por exemplo, na reglete tradicional a escrita se dá da direita para a esquerda e a leitura da esquerda para a direita. Há outros instrumentos de escrita, como a máquina de escrever *braille*, em que a letra se faz teclando juntas as teclas correspondentes aos pontos de tal letra e, recentemente, foi lançada a reglete positiva que a escrita se dá da esquerda para a direita, mas o relevo é mais baixo.

Para complementar essa questão da escrita trago os estudos de Caiado (2006), que em sua pesquisa nos trouxe depoimentos e lembranças de pessoas com deficiência visual que frequentaram o ensino regular. Especificamente o depoimento de uma pessoa adulta cega, que apontou dificuldades na escrita. Conforme relato:

Agora, eu tinha e tenho muita dificuldade para escrever. Eu troco muito as letras, escrevo com dois s e é com um só, coloco x e é dois s, ç. Eu não leio muito e então tenho muita dificuldade. Eu falo que ainda vou fazer um curso para aprender a escrever direito. **Para fazer uma redação, além de ter erro de português, eu não tenho ideias.** Eu gostaria de fazer uma redação melhor e aprender a escrever melhor. **As professoras de português, a não ser uma que me exigia muito, a maioria delas nunca ligou para os meus erros de português, para eu aprender a escrever direito.** A professora que cobrava, pedia leitura de jornal toda semana. Ela estava certa em fazer isso. Eu perguntava para ela como eu lia jornal se não enxergo, mas ela respondia que pedisse para alguém ler o jornal para mim, para que eu pudesse escolher uma notícia. E tinha que levar a

notícia copiada toda semana. Era muito chato! Mas valeu! (CAIADO, 2006, p. 79-80, grifos nossos).

Neste relato é salientado que a dificuldade para escrever vem desde quando frequentava a escola e dá ênfase aos erros de português e de não ter ideias para sua escrita, além disso, a falta de leitura e o fato de os professores de português não trabalharem a ortografia são razões de sua dificuldade para escrever.

Góes (2002, p. 105) nos lembra que o desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança sem deficiência e complementa que “as leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares”.

Ainda nessa perspectiva, o conceito de compensação na obra de Vigotski é muito importante, ele defende a noção de compensação social com destaque para a linguagem e o signo. O autor aponta que existem caminhos alternativos de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011).

Portanto, podemos afirmar que o *braille* é o caminho alternativo para a língua escrita da pessoa cega. Assim, o *braille* é o instrumento que serve de mediação entre os cegos e os vários meios da cultura.

Sobre os caminhos alternativos, de acordo com Góes (2002, p. 100), é na linha desses argumentos que “a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as elementares”.

Diante disso, é primordial entender como a criança cega constrói esse conhecimento, ou seja, como é o caminho que a criança cega percorre durante a sua alfabetização. Geralmente, a escrita é associada a imagens visuais e no caso da criança cega isso não ocorre, talvez, por isso, ela possa ter mais dificuldade se não houver material preparado para ela. É preciso observar as convenções da escrita (ortografia, acentuação). Além disso, o acesso à escrita permite à pessoa com cegueira ter autonomia em seu cotidiano.

Perante essas dificuldades apresentadas para o ensino, pensei, então, em pesquisar em plataformas como SCIELO, Portal de periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, como as pesquisas sobre a apropriação da escrita para pessoas com cegueira têm direcionado o

assunto. Abaixo, apresento o quadro com textos do levantamento realizado, feito a partir das palavras-chave: braille; cegueira; leitura, escrita; cegueira or blindness or ceguera; alfabetização or literacy or alfabetización; alfabetização de cego.

Plataforma	Ano	Título	Autor	Referência	Palavras-chave
SCIELO	2008	Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender.	Nicolaiewsk, Clarissa de Arruda; Correa, Jane	<i>Cad. CEDES</i> , ago. 2008, vol.28, no.75, p.229-244.	Braille
SCIELO	2017	Intervenção Mediacional na aprendizagem do Braille: um estudo com crianças deficientes visuais	Ana Maria Pereira Dionísio; Celia Vectore	<i>Psicol. Esc. Educ.</i> , Dez 2017, vol.21, no.3, p.549-560	Braille
SCIELO	2019	O Papel da Formulação de Questões Durante a Leitura Compartilhada de Livros na Educação Infantil	Pereira, Aline E.; Gabriel, Rosângela; Justice, Laura M.	<i>Ilha Desterro</i> , Dez 2019, vol.72, no.3, p.201-221	leitura, escrita.
CAPES	2009	Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braille	Nicolaiewsk, Clarissa de Arruda; Correa, Jane	Paidéia (Ribeirão Preto), 01 December 2009, Vol.19(44)	Braille
CAPES	2017	O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias utilizadas na leitura e escrita	Eliane Maria Dias; Francileide Batista de Almeida Vieira	Revista Educação Especial, 01 April 2017, Vol.30(57), p.175-188	Braille
CAPES	2018	Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira	Elizabeth Canejo	Revista Espaço Acadêmico, 01 June 2018, Vol.18(205), p.35-41	Cegueira
BDTD	2018	Alfabetização e letramento de crianças cegas em	Kátia Regina da Silva	Tese	Cegueira or blindness or ceguera

		diferentes contextos			
BDTD	2015	Aquisição de leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Luzia Alves da Silva	Dissertação	Cegueira or blindness or cegueira
BDTD	2019	Livros ilustrados táteis e o processo de letramento de crianças com deficiência visual	Roberta Stockmanns	Dissertação	Cegueira or blindness or cegueira
BDTD	2015	Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental	Marleide dos Santos Cunha	Dissertação	Cegueira or blindness or cegueira
BDTD	2020	A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência na sala regular	Antonio Francisco Soares	Dissertação	Alfabetização de cego
BDTD	2018	Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille	Aicyr Lomonte Tamanaha	Dissertação	Alfabetização de cego
BDTD	2008	Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega	Biviane Moro de Oliveira	Dissertação	Alfabetização de cego

Os artigos levantados dialogam com esta pesquisa, pois tratam de mostrar a produção textual em *braille*; examinar a relação entre habilidades cognitivas e linguísticas e segmentação lexical na produção textual em *braille*; construir e avaliar uma proposta de intervenção mediacional por meio de oficinas

de leitura e escrita no Sistema Braille; mostrar como acontece a mediação (adulto/criança) durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil; compreender como se dá a aprendizagem da leitura e escrita das pessoas cegas; discutir sobre questões da Educação Especial, aprendizagem e alfabetização de crianças cegas em classes especiais.

Com relação às teses e dissertações encontradas, também dialogam com esta pesquisa, pois tratam de investigar os processos de alfabetização e letramento da criança cega em um contexto vidente; evidenciar a importância da perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual; analisar, como recurso pedagógico, o livro ilustrado tátil para o processo de letramento de crianças com deficiência visual; analisar o ensino da Língua Portuguesa em uma turma de alfabetização e no 8º ano do Ensino Fundamental; descrever e analisar os procedimentos utilizados na alfabetização de cegos, por meio do Sistema Braille, tanto por um Centro Especializado como em uma sala regular de ensino; compreender a singularidade do atendimento educacional de alunos com deficiência visual em processo de alfabetização em *braille*, em uma classe especial numa escola pública do Distrito Federal; realizar a aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega.

A partir desse levantamento, e de meus próprios estudos e experiência, levantei vários problemas investigativos: Como as crianças com cegueira constroem o conhecimento sobre os desenhos e sobre as letras? Como é o processo de alfabetização para a criança cega? A escola possui recursos para ajudar a criança com cegueira a ser alfabetizada?

Para entender esses questionamentos, acompanhamos as atividades de alfabetização propostas a uma criança cega, atualmente com 8 anos de idade, atendida por esta pesquisadora em um centro de atendimento às pessoas com deficiência visual de uma universidade no interior do Estado de São Paulo. Ao todo, foram aplicadas atividades em 72 atendimentos, desenvolvidas com a criança em processo de alfabetização, desde 2018 até o ano de 2020. Foi-lhe dado o nome fictício de Daniel.

Como metodologia, foram feitas transcrições das atividades e registros em diários de campo, com as impressões da pesquisadora sobre as atitudes de

respostas de Daniel. A partir das leituras, selecionamos 12 episódios, que são trechos das atividades propostas, os quais foram divididos em dois eixos de análise: 1. Desenhos; 2. Letras/textos. Para os desenhos, há 12 atividades com 18 desenhos, e para textos e letras 07 atividades. Cabe destacar que com a pandemia do Coronavírus, no ano de 2020, as aulas foram realizadas *on-line*, primeiramente, iniciaram por meio do *WhatsApp* e depois pela plataforma *Google Meet*.

A configuração dos eixos de análise foi feita a partir de conceitos de nosso referencial teórico-metodológico, ou seja, selecionamos episódios em que há indícios de que houve uma mudança na forma como Daniel percebia a escrita. Desse modo, propomos o seguinte trajeto:

- 1) Para os desenhos: episódio 1- desenho *por prazer*; episódio 2- o desenho *como registro*; episódio 3- o desenho *com a função de recordar*; episódio 4- o desenho *como indicação de um signo*; episódio 5- o desenho *como estímulo para a escrita alfabética*; e, por fim, episódio 6- desenho *como auxílio (instrumento adaptado – ensinar a desenhar)*.
- 2) Para as letras/textos: episódio 1- escrita *de letras isoladas ou escrita de letras como fonética*; episódio 2- escrita *como função*; episódio 3- escrita *como signo*; episódio 4- o *texto*; episódio 5- *a leitura*; e, por fim, episódio 6- *escrita e leitura realizada em casa e apresentada on-line para a professora*.

Diante de minhas interrogações e das leituras que fui tendo acesso, o seguinte objetivo foi delimitado para esta pesquisa: *Compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega, a partir de desenhos e das letras/textos*. Como objetivos secundários, foram estabelecidos: Conhecer o papel do desenho na aquisição da escrita de uma criança cega; Compreender como o desenho pode ser indício da pré-escrita; Conhecer a interação entre professor e aluno na aquisição da escrita; Apresentar as especificidades da escrita *braille*.

Para que os objetivos fossem alcançados, esta tese está organizada em 7 Capítulos, além desta Introdução, da Apresentação e das Considerações Finais.

No Capítulo 1, elenca-se um histórico de vida de pessoas cegas que cursaram e concluíram o ensino superior e/ou a pós-graduação. Apresentamos as falas de pessoas com cegueira, que agora estão na universidade ou já passaram por ela, e nos ajudam a refletir sobre a cegueira e sobre a importância da apropriação da escrita na escola.

No Capítulo 2, o foco são as políticas públicas e a pessoa com cegueira. São elencados os tratados e legislações relacionadas à pessoa com cegueira. Com essa apresentação, acredita-se ser possível entender como trabalhar com crianças cegas e como elas vêm sendo tratadas na sociedade. Além disso, é possível pensar sobre quais os parâmetros para o ensino da escrita.

A perspectiva histórico-cultural das funções psíquicas superiores é discutida no Capítulo 3, no qual é apresentado como se dá a apropriação do conhecimento e alguns conceitos da teoria são destacados, como “imaginação”, “atenção”, “memória”, “emoção”, “pensamento”, “linguagem” e “percepção”.

Ainda neste capítulo, a abordagem histórico-cultural e a educação escolar são discutidas no diálogo com autores que contribuem com as discussões dos conceitos centrais (cultura, desenvolvimento, signo e funções psíquicas superiores) e dos principais pressupostos e teses da abordagem histórico-cultural nas questões relativas à formação do homem e também ao âmbito da Educação, com destaque ao processo de relação entre aluno e professor e as práticas sociais em que estão inseridos. Também em relação à educação escolar, são discutidos os conceitos científicos na infância.

Linguagem e alfabetização: concepções, métodos e ensino integra o Capítulo 4, no qual a concepção de linguagem para Bakhtin é apresentada, além de contribuições de pesquisadores e estudiosos da área para a discussão sobre as questões de leitura e escrita no Brasil e sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

O Capítulo 5 aborda alfabetização e métodos, questões ortográficas, alfabetização em *braille* e letramento. As discussões sobre métodos são contadas a partir de sua história. Também são trazidos estudos sobre leitura e escrita em *braille* fora do país. São apresentadas as especificidades da leitura e

escrita *braille* e também uma atividade com a criança cega, de escrita de texto e desenho mostrando a questão do letramento.

No Capítulo 6, descreve-se o caminho da pesquisa e desenvolve-se a metodologia deste estudo. Vigotski aponta 3 momentos na questão dos métodos, são eles: a formação psíquica não é algo estável, por isso é preciso analisar o processo; a linguagem da criança e do adulto é a mesma, ou seja, a criança e o adulto compartilham o mesmo signo, mas o significado não é o mesmo, porque para a criança o significado precisa evoluir, buscar o desenvolvimento no seu processo de aparecimento. Pino contribui com a discussão ao propor a pesquisa com apenas uma criança.

No capítulo 7 é realizada a análise de dados, a partir das atividades desenvolvidas com a criança. Episódios foram escolhidos a partir da proposta metodológica, os quais indicam mudanças no processo de apropriação da escrita.

1 O ESTIGMA DA CEGUEIRA E DEPOIMENTOS DE PESQUISADORES CEGOS QUE AJUDAM A PENSAR NA ESCRITA

Neste capítulo abordaremos a questão do preconceito e da cegueira. A seguir, apresentaremos a história de vida e estudos acadêmicos de pesquisadores cegos que estudam sobre tais temas. Procura-se destacar o que eles propõem sobre a história dos cegos e a escrita e mostrar as pesquisas desenvolvidas, bem como mostrar a complexidade e a problemática que envolve a vida escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita de adultos cegos que vivenciaram a experiência escolar.

1.1 Cegueira: preconceitos e estigmas

A sociedade impõe barreiras e preconceitos ao que julga estar fora da normalidade ou que seja diferente. Na perspectiva de Vigotski (1997), os entraves sociais são marcantes e podem fazer com que a pessoa com deficiência sofra preconceitos, por exemplo, por não conseguir adquirir a escrita.

Para iniciar, destaca-se que há uma forma de utilização da palavra “cego” de maneira metafórica por pessoas que enxergam, quando querem se referir a situações cuja visão é tida como essencial, ou seja, é como se o fato de não enxergar impossibilitasse fazer, entender ou compreender algo. Por exemplo, quando um vidente chama o outro de cego por não conseguir perceber algo que todos os outros já perceberam.

Goffman (1963) traz um estudo sobre *estigma* e explica que o termo foi criado pelos gregos para se referirem a marcas no corpo feitos com cortes ou fogo, esses sinais indicavam que a pessoa era um escravo, criminoso ou traidor. Dessa forma, procurava-se evidenciar alguma coisa incomum ou má sobre o status moral de quem os apresentava. Isso significava que a pessoa deveria ser evitada, principalmente em lugares públicos. O autor menciona três tipos de estigma.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, **há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas**. Em segundo, **as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca**, paixões

tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os **estigmas tribais de raça, nação e religião**, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1963, p. 7 e 8, grifos nossos).

De acordo com o autor, apesar da diferença no tipo de estigma apresentado, é possível observar que há características comuns entre eles, uma delas: a centralidade que se dá à marca e a desvalorização dos outros elementos dos indivíduos. Nas palavras do autor:

Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: **um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus**. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais. (GOFFMAN, 1963, p. 7 e 8, grifos nossos).

Um exemplo desse preconceito pode ser depreendido de uma das queixas mais frequentes dos alunos jovens e adultos com deficiência visual, atendidos na instituição pela pesquisadora, bem como de pessoas cegas que a pesquisadora conhece, que é as pessoas videntes comumente pensarem que eles também não ouvem. Assim, em algumas situações em que deveriam se dirigir aos cegos, elas não falam diretamente com eles, mas com a pessoa que os acompanha.

Goffman (1963) aborda esse contato entre os “estigmatizados” e os “normais”. Para o autor, o contato acontece por meio da “presença física imediata um do outro, quer durante uma conversa, quer na mera presença simultânea em uma reunião informal” (GOFFMAN, 1963, p. 14). Nesse contato, se houver, especialmente, conversação, serão esses momentos “aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma” (GOFFMAN, 1963, p. 15).

Os sinais no indivíduo que geram estigma podem ser visíveis. Além desses, Goffman (1963) propõe o termo *desacreditado*, no caso em que os sinais não são visíveis, ou seja, o outro não sabe e não percebe a deficiência. Nesse caso, há características no indivíduo que ele pode esconder do outro, “quer por brincadeira ou seriamente, as pessoas se encobrem, e isso em ambas as direções, dentro ou fora da categoria estigmatizada” (GOFFMAN, 1963, p. 114).

Essas considerações encaminham para a necessidade de se abordar a questão da identidade social e da identidade pessoal. Segundo Goffman (1963), essa separação contribui para se pensar como a pessoa estigmatizada constrói a imagem que tem de si mesma a partir das opiniões que circulam na sociedade. A identidade pessoal seria o modo como a pessoa constrói a sua própria identidade, tendo como base os valores sociais, os quais, por sua vez, podem ser depreendidos na identidade social com a qual o estigmatizado entra em contato. Nas palavras do autor:

O conceito de identidade social nos permitiu considerar a estigmatização. O de identidade pessoal nos permitiu considerar o papel do controle de informação na manipulação do estigma. A ideia de identidade do eu nos permite considerar o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e sua manipulação, e nos leva a dar atenção especial a informação que ele recebe quanto a essas questões. (GOFFMAN, 1963, p. 92).

Vemos que a opinião da sociedade poderá influenciar a imagem que a pessoa tem de si mesma. Isso porque o homem se constitui nas relações sociais e é possível observar as marcas e os sinais atribuídos aos que a sociedade define como “diferentes” em diversos ambientes e instituições.

Esse estigma está presente, por exemplo, na escola. Amaral (1998) aborda os preconceitos e a discriminação vivida por crianças no ambiente escolar, como os diversos apelidos que aquelas tidas como diferentes recebem dos seus colegas e, às vezes, até dos adultos “impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância” (AMARAL, 1998, p.1).

Acrescenta-se à fala de Amaral, o preconceito àquelas crianças que não aprendem a ler e a escrever, cuja “culpa” recai sobre ela, pois a criança que não lê e nem escreve é apontada como problemática. Nessa visão, a criança não

aprende porque tem dificuldades de aprendizagem, e não porque a escola precise rever a forma como ensina.

Amaral (1998) é uma autora que propõe estudos de um lugar duplo, ou seja, de pesquisadora na área da deficiência e também por ter sequela da pólio que contraiu aos quinze meses de idade. Em uma de suas pesquisas, faz uma analogia e compara os mitos aos crocodilos que viviam nos fossos dos castelos medievais, sendo os crocodilos metáforas para o preconceito, o estigma e o estereótipo. Também apresenta uma analogia com os avestruzes e compara os animais àqueles que não querem ver a deficiência do outro ou que preferem desconsiderá-las.

Podemos acrescentar que também há aqueles que não sabem lidar com as situações que envolvem pessoas com deficiência. É fato que muitos não conhecem a questão da deficiência, de um modo mais próximo. Por exemplo, especificamente falando da deficiência visual, o vidente, ao ver uma pessoa cega esperando oportunidade para atravessar a rua, tem duas reações mais comuns. Na primeira, pode ser que ele pense: não sei como ajudar, então nem chegarei perto; a segunda reação, pode ser: vou ajudar, não sei como, mas farei do meu jeito. Talvez seja comum em nossa sociedade, o vidente desconsiderar perguntar à pessoa cega como pode ajudá-la.

Mesmo com os recursos tecnológicos, a percepção sobre a cegueira ainda é estigmatizada, pois há pouco acesso a esses recursos. Sousa (2018) aborda como a tecnologia funciona para a pessoa com deficiência visual,

Aqui importa reconhecer que a tecnologia, por excelência, **trouxer respostas reabilitadoras de muitas das limitações impostas pela cegueira, ou pela falta de condições de acesso da própria sociedade.** Estratégias de acessibilidade implementadas nos computadores, e, mais recentemente, nas tecnologias móveis, propiciam que pessoas cegas possam transitar nos ambientes virtuais com a mesma desenvoltura daqueles que enxergam. Há que se reconhecer, **entretanto, que muitos dos agentes da era informática desconhecem ou desconsideram a presença das coletividades cegas e com deficiência visual no ciberespaço.** Tal como nas vias públicas e praças das cidades, nos museus e teatros, nos espaços públicos e privados para bens e serviços, na infovia cibernética, todos os dias, são forjadas barreiras virtuais de acessibilidade. (SOUSA, 2018, p. 569, grifos nossos).

De acordo com o autor, apesar do “ciberespaço” poder ser um lugar de exclusão das minorias, também pode propiciar a visibilidade dessas pessoas, por seus mecanismos e linguagem próprias.

Os cidadãos cegos de hoje, tal como ocorria nas épocas anteriores, inventam suas táticas de permanência no ciberespaço, mas, quando progredem conquistando acesso, barreiras novas são forjadas. Conforme argumentei em outro trabalho (Souza & Siqueira, 2017): O ciberespaço pode se configurar em um território que invisibiliza inúmeras comunidades, quando não implementa legendas textuais para conteúdos imagéticos, ou quando a maioria dos seus desenvolvedores desconhece as normas internacionais de acessibilidade na web. Paradoxalmente, é na ciberesfera onde as pessoas com deficiência podem ser vistas, graças aos processos de hipertextualidade e de hashteguização envolvidos. Esse é, porém, um território ainda difuso, onde os pontos de encontro, de conexão e de comunicação são frutos do improvisado, do acaso, da interação espontânea e do número de curtidas. (SOUSA, 2018, p. 569).

De fato, a tecnologia veio agregar benefícios para as pessoas cegas e com baixa visão. Com os leitores de tela é possível usar o computador e o celular de maneira autônoma e independente. Apesar de ainda não ser de fácil acesso a todos cegos, esse quadro está mudando, na medida em que as pessoas com essa deficiência estão se interessando, cada vez mais, em serem usuárias desses recursos.

Tratando aqui especificamente sobre a deficiência visual, pode-se refletir que a sociedade pensa, por talvez desconhecer sobre a questão dessa deficiência, que a pessoa cega ou com baixa visão não tem condições de aprender adequadamente, portanto, de estudar, trabalhar e ter lazer, bem como de participar de uma atividade física, por exemplo, quanto mais ser usuário do mundo tecnológico.

Limitações todos nós temos, seja a pessoa com ou sem deficiência, mas para as pessoas com deficiência é dada às suas limitações uma importância descomunal. Então, para a sociedade, aquele com deficiência não tem condições de fazer muitas atividades, mas se ele as faz, esse fato é visto como um feito espantoso.

Essa “incapacidade” atribuída ao cego pode ser observada na história de Camargo (2017), cuja deficiência visual iniciou-se aos 9 anos de idade. O autor

nos conta em seu livro *Estrangeiro* que quando estava na oitava série do ensino fundamental, no final do ano, prestes a reprovar, uma pessoa da escola, que ele chama de “porta-voz”, disse-lhe:

Eder, você não tem condições de passar de ano. Tampouco de prosseguir nos estudos. Pense: se você for ao próximo nível de escolaridade, como aprenderá Física, Química, Matemática, sendo deficiente visual?! O conselho se reuniu e decidiu aprovar você. Sugerimos que você não se matricule na escola de segundo grau. Peça para seu pai abrir um comércio onde você possa trabalhar. Ou invista em sua carreira de atleta (CAMARGO, 2017, p. 38).

Eder, então, se perguntou por que ele não poderia cursar o segundo grau (atualmente denominado ensino médio), sendo ele uma pessoa com deficiência visual? Por que as disciplinas de Física, Química e Matemática seriam problemáticas para ele aprender? No dia seguinte, ele se dirigiu a uma escola de segundo grau e matriculou-se. Hoje, o Prof. Dr. Eder Pires de Camargo ministra aulas e orienta alunos na UNESP de Ilha Solteira. Graduou-se em Física e concluiu o mestrado na UNESP de Bauru. É doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e livre-docente em ensino de Física pela UNESP de Ilha Solteira. Publicou vários livros e artigos na área de Física, bem como sobre a deficiência visual.

Para Camargo (2017, p. 62), a pessoa cega “adquire comportamentos como submissão, sensação de fraqueza, isolamento social, entre outros”, diferente da postura que o pesquisador assumiu ao ser definido como incapaz na escola em que ele estudou. E, apesar de não ter se conformado com as imposições escolares, a vida do cego aproxima-se da vida do vidente, pois é cheia de percalços. Camargo explica que no decorrer da vida cotidiana da pessoa cega há vitórias e fracassos, ele diz:

O cego real não é um extremo nem outro. É uma mistura dos dois. É um ser humano social e que interage de forma diferente com distintos perfis de culturas de videntes, transformando e sendo transformado de maneira idiossincrática por elas. Assim, é uma mescla de vitórias e fracassos de supercompensações, em diferentes áreas da vida, profissional, sentimental, acadêmica etc. (CAMARGO, 2017, p. 62).

Assim, conhecer, mesmo que pouco, o que é a cegueira para a pessoa que não enxerga é importante para se pensar na educação de pessoas cegas, principalmente, de crianças em fase de aprendizagem da escrita. Esse entendimento direciona a próxima seção, na qual se propõe apresentar a escrita na perspectiva da pessoa com cegueira.

1.2 A cegueira e a escrita

As dificuldades da pessoa com cegueira são apresentadas por Sousa (2018), autora cega congênita, que descreve como era o cotidiano de muitas pessoas cegas até o final dos anos 70:

Compreendo que, para muitas pessoas cegas, até o final da década dos 70 do século XX, cegueira significava o recolhimento dos corpos, a internação, o disciplinamento para o aprendizado: **da convivência com seus iguais; do braille;** do ordenamento dos gestos e ações; de toda a gramática simbólica e narrativa envolvida. (SOUSA, 2018, p. 566, grifos nossos).

Pelo relato, observa-se que há pouco tempo, muitas pessoas cegas não saíam de casa ou ficavam restritas a certos ambientes. A autora, além de apontar a importância de pessoas conviverem com seus iguais, destaca a importância da leitura e escrita *braille*. Diante desse e de outros relatos, percebe-se que as mudanças ocorridas na educação, durante o século XXI, apesar de muito longe de propiciar um ambiente realmente inclusivo, só se fazem presentes, porque pessoas cegas foram à luta para conquistar seu espaço e defender seus direitos.

Camargo (2017, p. 62 e 63) afirma que “a felicidade e a liberdade de uma pessoa cega ou com baixa visão pode estar no entendimento e na superação do trauma que é uma construção social”. Este mesmo autor ainda diz:

Sei que há pessoas com deficiência visual que não aceitam o fato de não enxergarem. Compreendo perfeitamente que a perda de visão e a cegueira nativa são traumáticas. Muito disso é resultado do processo da dialética das relações sociais entre deficientes visuais e cultura de vidente. (CAMARGO, 2017, p. 61).

Tanto a cegueira adquirida quanto a cegueira congênita são apontadas como traumáticas, e é importante pensarmos sobre isso principalmente na

questão educacional de crianças, jovens e adultos. Mais especificamente, em relação à apropriação da escrita, na escola.

Camargo (2017) conta toda sua trajetória, desde a infância até chegar à fase adulta. Selecionamos um dos momentos que marcaram sua vida:

Zapata, diferentemente dos oftalmologistas e pastores, foi o único que não me prometera um futuro de luzes [...] A cegueira, mais cedo ou mais tarde vai chegar [...]. Ela vai te pegar, e não resolve correr, ela há de te alcançar [...] Uma coisa ou outra, sincero Zapata, onde estiver, muito obrigado por dizer a verdade; ela me ajudou decisivamente [...] Aprendi com aquele cego que necessitaria urgentemente fazer da audição, do tato, do olfato e do gosto o centro de minha memória e atenção voluntárias, deixando a visão como um preceptor momentâneo de apoio, que me abandonaria em questão de anos. Graças à dura verdade do jovem senhor invidente, motivei-me, em 1990, a estudar Braille [...] dominar o teclado [...]. (CAMARGO, 2017, p. 187 e 188).

Como apresentaremos no capítulo 3, Vigotski estuda a importância da memória e da atenção voluntárias, aqui propostas por Camargo (2017). Mas, o que se quer destacar da fala de Camargo é a importância atribuída ao aprendizado do *braille*, ferramenta que contribui para o autor desenvolver seus estudos sobre, por exemplo, a escrita. Cabe ressaltar que o autor disponibiliza uma aula sobre lógica da formação das letras em *braille* no *Youtube* e em sua *fanpage*.

Silva (2018), outra autora cega, traz um importante estudo sobre a cegueira e a escrita *braille*. Cabe conhecer um pouco a história² de Luzia Alves da Silva, pesquisadora cega, que possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Faculdade Assis Gurgacz (1999-2002), Especialização em Fundamentos da Educação pela Unioeste (2004), Mestrado em Educação pela Unioeste (2015) e Especialização em Ensino de Sociologia pela Unicentro/PR (2016). A autora foi professora no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas e com Visão Reduzida de Cascavel. Atualmente, é professora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da área de deficiência visual e técnica em assuntos educacionais da UNILA, em colaboração técnica no IFPR, campus de Cascavel.

² Os dados apresentados são do Lattes.

O título da dissertação de Luzia Alves da Silva foi “Aquisição da leitura e da escrita de alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica” (2013-2015). De acordo com Luzia, seu processo de escolarização, das séries iniciais à pós-graduação, foi em classes comuns do ensino regular. De seu estudo no mestrado, lançou o livro *Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: contribuições à aquisição de leitura e escrita de alunos com deficiência visual* (SILVA, 2018).

[...] percebo que o início do processo de escolarização do aluno com deficiência visual, assim como os demais, necessita ocorrer tendo por base o aprendizado da leitura e da escrita. Atualmente, devido às concepções equivocadas sobre o potencial de aprendizagem de alunos cegos e de baixa visão, observam-se casos em que, durante a escolarização, prioriza-se um ensino para estes focado apenas na oralidade e, ao concluírem o ensino fundamental, acabam por ter dificuldades para ler, escrever e interpretar sentenças simples. (SILVA, 2018, p. 114 e 115).

A autora aponta que as dificuldades de pessoas com deficiência visual na escrita e na leitura se devem ao fato de a escola focar o aprendizado somente na oralidade. O estudo dela foi realizado entre os anos de 2013 e 2015, portanto, mostra que ainda os videntes pensam que o cego só tem condições de aprender e perceber pela oralidade.

Os empecilhos vividos na escola também são descritos por Camargo, em entrevista concedida à Luiza Moreti (2018, grifos nossos):

Eu venho tentando transformar a sociedade, que em geral é quase inerte, frente às pessoas que tem deficiência. Então, nós não vivemos uma sociedade inclusiva que pressupõe que a sociedade se altere. Então, minha experiência é essa, eu venho tentando alterar a sociedade que é quase inerte. **A universidade é um lugar muito especial para mim e diferenciado em alguns aspectos, por exemplo, eu aplico provas em laboratórios com computador, depois eu leio as resoluções no meu computador.** Quando eu fui **professor do Ensino Médio isso não era possível.** Eu tenho uma certa estrutura que não tinha fora da universidade. Nesse sentido eu vejo um movimento do meio social se modificando para que eu possa trabalhar e atuar como profissional. **Essa pessoa que enxerga precisa se reconhecer também como não vidente, ou seja, ela também tem que se reconhecer como uma pessoa que é tateante, é ouvinte, é cheirante e é degustante. E estas percepções têm que chegar em todos os locais, como por**

exemplo, a sala de aula. É aí que nascem as dificuldades principais de ensino para uma pessoa que é cega, é porque na sala de aula não estão as percepções que ela, pessoa cega, e as pessoas videntes compartilham. Eu acho que isso é um avanço muito importante que nós, enquanto sociedade, temos que construir.

Constatamos no depoimento de Camargo que a sociedade ainda não conhece sobre a deficiência, pois as experiências do vidente e do cego, não são “compartilhadas” e o cego parece não se “reconhecer” nesse ambiente, mas tem de se adaptar a ele. Nessa conjuntura, a escrita do cego pode não se desenvolver, pois parece haver um direcionamento para práticas voltadas apenas ao aluno vidente e uma postura de que o cego precisa adequar-se a elas. Mas, o autor viu mudanças quando entrou na universidade, ou seja, a universidade ofereceu condições para que ele pudesse concluir e seguir na sua profissão. Além disso, a universidade na qual trabalha como professor de Física oferece condições para que ele exerça de forma autônoma sua profissão: preparação e aplicação de provas, por exemplo. Os conhecimentos adquiridos sobre a escrita *braille* e sobre a tecnologia desempenham um papel fundamental no exercício das práticas do professor.

Pelos relatos pode-se perceber que Camargo (MORETI, 2018) e Silva (2018), e tantos outros cegos, são profissionais atuantes em suas áreas, apesar da sociedade pouco conhecer sobre a deficiência. Assim, é preciso discutir sobre a deficiência e a escrita principalmente para que se comece na educação infantil, base do desenvolvimento e do aprendizado, a proposição de práticas efetivas de ensino.

Em relato de Joana Belarmino Sousa intitulado *O que vê a cegueira*, selecionamos alguns trechos importantes que demonstram aspectos fundamentais de como ela entende a escola e a importância da escrita.

Curvada sobre sua carteira escolar, uma menina de sete anos preme no papel, os pontos de uma pergunta, ainda indistinta, quase inconsciente; esboça sem o saber, as primeiras letras de um paradoxo, ao mesmo tempo científico, psicológico, social e existencial. **O que vê a cegueira?** [...] munida por artefatos técnicos: **Papel, reglete, punção, desenhavam agora o relevo da sua pergunta, renovando-lhe o sentido, criando para ela um nicho tecido de palavras e mais palavras.** (SOUSA, 2000, p. 1 e 2, grifos nossos).

Sousa apresenta nesse texto que ao iniciar sua escolarização um novo mundo se abre para ela, algo inesquecível na sua vida: a escrita, o *braille*. Na descrição percebe-se que para ela, os “sentidos” vão surgindo por meio da construção da escrita.

O trecho a seguir retirado do mesmo relato, em que a autora nos conta como foi o seu processo de descoberta das palavras escritas, Sousa (2000) fala, aparentemente, sobre Louis Braille, o inventor do Sistema Braille: “E da pedra fez-se o fogo; o fogo fundiu o ferro e num dia longínquo, um menino cego curvado sobre uma mesa de escola, inaugurou o gesto de **‘ler’ o mundo com suas próprias mãos**” (SOUSA, 2000, p. 2, grifos nossos).

Nesse pequeno trecho, mas de uma imensidão de beleza, evidencia-se o nascimento da leitura e escrita para os cegos. As mãos que tocam os pontos em relevo do *braille*, mãos que leem e escrevem para o mundo.

Essa “descoberta” do mundo pelas palavras também é apresentada por Helen Keller, surdocega³, nascida em 1880, e sua professora Anne Sullivan, e a trajetória para a apropriação de linguagem. Helen Keller aprendeu a ler e a escrever aos quase 7 anos de idade, tendo ficado isolada do mundo da linguagem até esse momento. Helen estudou Filosofia e foi a primeira pessoa com deficiência visual a formar-se no *Radcliffe College*. Trabalhou em prol das pessoas com deficiência durante toda sua vida. Além de Filósofa e conferencista, também se tornou escritora. Helen Keller faleceu em 1968. Em sua biografia, conta como foi seu processo de apropriação de linguagem.

O dia mais importante de que me lembro de toda minha vida é o da chegada de minha professora, Anne Mansfield Sullivan. Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que esse dia ligou. Estávamos a 3 de março de 1887, três meses antes que eu completasse sete anos.

Na tarde daquele dia agitado, fiquei na varanda, muda expectante. Pelos sinais de minha mãe e pelo apressado entra-e-sai da casa, adivinhei vagamente que algo pouco usual estava prestes a acontecer; assim, fui para a porta e esperei na escada. O sol da tarde penetrava na massa de madressilvas que cobria a varanda e caía no meu rosto virado para cima. Meus dedos pousavam quase inconscientemente nas folhas e flores familiares que haviam acabado de brotar saudando a doce

³ No ano de 1991, Lagati (1995) sugeriu o termo surdocego (sem hífen) em substituição ao termo surdo-cego (com hífen), indicando que a surdocegueira significa ter necessidades diferentes daquelas causadas para as pessoas cegas e para as pessoas surdas.

primavera do Sul. Eu não sabia que maravilhas e surpresas o futuro me guardava. Raiva e amargura haviam continuamente caído sobre mim por semanas, e um profundo langor sucedera-se a essa luta apaixonada.

Algum dia você já esteve no mar cercado por um denso nevoeiro, como se uma tangível escuridão branca se fechasse sobre você e o grande navio, tenso e ansioso, tateasse em busca do caminho para a costa com uma bola de chumbo e uma sonda e você esperasse com o coração batendo que algo acontecesse? Eu era como aquele navio antes de minha instrução começar, só que não tinha bússola ou sonda, nem meios de saber quão próximo estava o porto. “Luz! Me deem luz!” era o grito sem palavras de minha alma, e a luz do amor brilhou sobre mim naquela mesma hora.

Senti passos que se aproximavam. Estiquei a mão imaginando que era mamãe. Alguém a pegou e eu fui levantada e abraçada bem apertado pela pessoa que viera revelar todas as coisas para mim e, mais do que todas as coisas, me amar.

Na manhã seguinte à chegada de minha professora, ela me levou a seu quarto e me deu uma boneca. As criancinhas cegas da Instituição Perkins a tinham enviado e Laura Bridgman a vestira; mas eu só soube disso depois. Quando brinquei com a boneca algum tempo, a srta. Sullivan lentamente soletrou em minha mão a palavra “b-o-n-e-c-a”. Fiquei imediatamente interessada nesse jogo com dedos e tentei imitá-lo. Quando finalmente consegui fazer as letras corretamente, fiquei vermelha de prazer e orgulho infantil. Descendo a escada correndo em busca de minha mãe, estendi a mão e imitei as letras para boneca. Não sabia que estava soletrando uma palavra ou mesmo que palavras existiam; eu simplesmente estava deixando meus dedos macaquearem uma imitação. Nos dias que se seguiram aprendi a soletrar desse modo incompreensível um grande número de palavras, entre elas, alfinete, chapéu, xícara e alguns verbos, como sentar, levantar e andar. **Mas só depois de minha professora estar comigo há várias semanas eu entendi que tudo tinha um nome.**

Certo dia, enquanto eu brincava com minha nova boneca, a srta. Sullivan pôs minha grande boneca de trapos no meu colo também, soletrou a palavra “b-o-n-e-c-a” e tentou me fazer entender que “b-o-n-e-c-a” se aplicava às duas. Antes, naquele mesmo dia, tivemos um arranca-rabo por causa das palavras “c-a-n-e-c-a” e “á-g-u-a”. A srta. Sullivan tentara me fazer assimilar que “c-a-n-e-c-a” era caneca e “à-g-u-a” era água, mas eu insistia em confundir as duas. Em desespero, ela deixara o assunto de lado por um tempo, mas para voltar a ele na primeira oportunidade. Fiquei impaciente com suas repetidas tentativas e, pegando a boneca nova, atirei-a no chão. Fiquei extremamente encantada ao sentir os fragmentos da boneca quebrada a meus pés. Nem tristeza nem arrependimento seguiram-se à minha apaixonada explosão. Eu não amara a boneca. No mundo parado e escuro em que eu vivia não havia nenhuma ternura ou sentimento forte pelos outros. Senti minha professora varrer os fragmentos para um lado da lareira e tive uma sensação de satisfação de que a causa de meu desconforto fora removida. Ela me entregou meu chapéu e eu soube que ia

sair ao sol quente. Tal ideia, se uma sensação sem palavras se pode chamar assim, fez-me pular e saltitar de prazer.

Descemos o caminho para a casa do poço, atraídas pela fragrância de madressilvas que a cobriam. Alguém estava tirando água e a srta. Sullivan colocou minha mão sob o jorro da água. Enquanto a fria corrente despejava-se sobre uma de minhas mãos, a srta. Sullivan soletrava na outra a palavra água, primeiro lentamente, depois rapidamente. Fiquei imóvel, com toda a atenção fixada nos movimentos de seus dedos. De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; **e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a!** Ainda havia barreiras, é verdade, mas barreiras que poderiam ser varridas com o tempo.

Eu deixei a casa do poço ansiosa para aprender. **Tudo tinha um nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento.** Enquanto voltávamos para casa, cada objeto que eu tocava parecia estremecer de vida, já que eu via tudo com a nova e estranha visão que chegara a mim. Ao passar pela porta, lembrei da boneca que eu quebrara. Tateei o caminho até a lareira, peguei os pedaços da boneca e tentei em vão juntá-los. Então meus olhos se encheram de lágrimas; pois percebi o que fizera e, pela primeira vez, senti arrependimento e tristeza.

Aprendi uma grande quantidade de novas palavras naquele dia. Não lembro de todas, mas sei que mãe, pai, irmã, professora estavam entre elas – palavras que deviam fazer o mundo brotar para mim, “como o bastão do Aarão, com flores”. Seria difícil achar uma criança mais feliz do que eu no final daquele dia memorável, quando, deitada na minha cama, repassava as alegrias que ele me trouxera. Pela primeira vez na vida ansiei para que um novo dia chegasse. (KELLER, 2008, p. 19-22, grifos nossos).

A citação é longa, mas de uma riqueza enorme relatada pela própria Helen Keller, cuja vivência mostra o processo de apropriação da linguagem de uma criança surdocega que, até o momento da descoberta, podemos dizer que para ela cada dia era igual ao outro, nada de novo acontecia.

Quando Helen Keller conta que o dia mais importante que ela se lembra de toda sua vida é o da chegada de sua professora Anne Mansfield Sullivan, podemos constatar que é possível fazer uma relação com Vigotski, que afirma que o homem se constitui nas relações sociais e, também com o conceito de zona de desenvolvimento proximal⁴.

⁴ Góes (1997 *apud* WERNER, 2005) explica que o nível de desenvolvimento real é o que a criança é capaz de fazer sem a ajuda do outro, enquanto o nível de desenvolvimento proximal é o que a criança pode fazer com a ajuda do outro. É no nível de desenvolvimento proximal que

Tanto Sousa (2018) quanto Keller (2008) apontam como vívidas em suas memórias o momento em que tiveram contato com a escola e com a professora, respectivamente. Podemos afirmar o quanto a escola é importante e marca a vida das crianças, podendo ser positivamente ou negativamente.

A trajetória e o sucesso escolar, no sentido do acesso, permanência e prosseguimento de estudos de pessoas cegas, bem como suas pesquisas seja na área da deficiência ou não, apresenta a escrita como mecanismo de vida, de luta, ou seja, de estar no mundo como qualquer pessoa, seja ela com deficiência ou não.

Essa trajetória fica patente na história⁵ de outra importante pesquisadora cega, Maria da Glória de Souza Almeida, que cursou a graduação em Letras (Português – Literaturas de Língua Portuguesa) e em Espanhol (Espanhol – Literaturas de Língua Espanhola) na Universidade Federal Fluminense (UFF), e especializou-se em Alfabetização de Deficientes Visuais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), conforme informações em sua tese de doutorado.

A pesquisadora cursou, ainda, dois mestrados, realizando as pesquisas “A alfabetização da criança cega dentro de uma visão construtivista: a busca de um novo caminho” (1991-1992), na Unirio, RJ, e “A literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual: do senso crítico a consciência do belo na perspectiva no processo de letramento e alfabetização” (2010-2011), na Puc-Rio, RJ. Cursou o doutorado em Letras que teve como resultado o trabalho “Ver além do visível: a imagem fora dos olhos” (2012-2017), na Puc-Rio, RJ, e atualmente é assessora da direção geral do Instituto Benjamin Constant (IBC), RJ. Foi chefe de gabinete da direção geral do IBC no período de 2003 a 2015 e professora regente das classes de alfabetização, de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries e do Curso de Capacitação para Professores na Área da Deficiência Visual do IBC, além de desenvolver atividades no IBC desde o ano de 2003. No período de 2002 a 2008 foi designada para compor a Consultoria Técnica Científica da Comissão Brasileira do Braille, retornando a essa consultoria no biênio 2017 a 2019.

entra o papel do professor, que por meio da mediação ajuda a criança no conhecimento de conceitos científicos (WERNER, 2005, p. 80).

⁵ Os dados apresentados são do Lattes.

Almeida (2017, p. 203) aponta que sua pesquisa teve como ponto de partida “a imagem e seu estudo”, e afirma: “por ela e através dela pude coletar concepções, extrair conceitos, expor teorias, mergulhar na imaginação, penetrar na poesia, sorver o encanto do texto literário”.

A pessoa cega, ao construir imagens mentais a partir de suas percepções, passa por um processo de representação do que seja o objeto, ou seja, ela tende a fazer uma representação por ela mesma em relação ao objeto. Todos os sentidos dão informações, bem como o corpo inteiro tem percepções pela pele ao ser tocada.

Assim, como outros pesquisadores já citados acima, outro dado importante que essa pesquisadora nos apresenta é em relação ao período da infância.

No curso de toda a tese, reiteradas vezes, referi-me à infância. Entendo ser esse o período mais importante e complexo da existência do homem, fase que determina e influencia sua formação global. O desenvolvimento físico, social, psíquico, intelectual e humano repousa na espacialidade desse tempo, despertando ideias, alavancando sentimentos, estimulando a autoconfiança, enfrentando medos, incentivando condutas, estruturando parâmetros, avaliando comportamentos, construindo sujeitos. **É a essa criança que deve chegar a informação; é a essa criança que deve ser dada a chance de participar como membro efetivo da Escola e jamais pô-la como elemento neutro do grupo social ao qual ela de fato pertence. A criança cega vive nesse período seu momento de formação como qualquer outra criança. É preciso, portanto, dar-lhe efetivas condições de aprendizagem; é imprescindível entender suas necessidades educativas e suprir suas especificidades cognitivas.** (ALMEIDA, 2017, p. 25, grifos nossos).

Nota-se, ainda, de acordo com a autora, o quanto é importante essa fase escolar em que a criança está em desenvolvimento. Nesse sentido, é papel da escola dar à criança condições para aprender e, para isso, é preciso entender suas necessidades educativas e prover suas especificidades.

Além de discutirem a construção social sobre a cegueira, vários pesquisadores cegos ajudam a entender as relações que a criança cega estabelece com a escrita, e é essa associação que apresentamos a seguir.

Mais especificamente, em relação à escrita, as pessoas com cegueira destacam que um dos fatores primordiais é o tato. Marcia Moraes, professora

universitária, entrevistou Joana Belarmino Sousa, jornalista e professora universitária, sobre seus estudos no mestrado e doutorado. Sousa (2005) aponta que na história da escrita do homem, o *braille* não é nem lembrado e nem contemplado como uma modalidade de escrita.

A história tradicional da educação dos cegos revela uma tentativa para uma espécie de homogeneização das práticas pedagógicas, tentativas de aproximação das estratégias de instrução geral desses indivíduos, àquelas que foram pensadas para as pessoas que enxergam. (SOUSA, 2005, n. p.).

Outro texto de Joana Belarmino Sousa que merece destaque para mostrar como pessoas cegas entendem a importância da escrita, é “A cegueira, o braille e o jornalismo: furos de uma reportagem”. A autora relata que, nos anos 80, era jornalista de uma redação de jornal e um acontecimento que ela chama de “aparentemente insignificante” a marcou, dentre tantas outras reportagens e entrevistas inesquecíveis. A autora destaca esse acontecimento, porque aborda a problemática da cegueira e suas especificidades, bem como o estranhamento dos que veem.

Um homem idoso adentrou a sala da redação para fazer uma denúncia sobre problemas de terra e foi encaminhado para Joana atendê-lo, jornalista de plantão naquele sábado de manhã. A autora discorre:

Começou seu relato sem sequer olhar para mim. Eu anotava freneticamente na minha reglete, compondo em Braille, uma síntese da sua zanga. Na fala, que eu guiava para o aprontamento da notícia, com indagações, confirmações e pausas, aquele homem entregava-me suas esperanças, seu desabafo, a vontade de ver publicada mais do que uma história de desentendimento por terras, o desejo de que o recorte midiático dessa etapa da sua vida confirmasse no mundo escrito do texto jornalístico, a marca da sua honra. Quando o relato acabou, preparei-me para datilografar o texto. Foi quando o homem olhou para a folha de papel em Braille que eu estendera sobre a mesa, ao lado da máquina de datilografia. Com uma perplexidade nova na voz, ele agora me entrevistava: – O que é isso? O que você está fazendo? Eu poderia ter me investido da autoridade de repórter. Poderia lhe dizer que se fosse embora e comprasse o jornal no dia seguinte. Na pergunta daquele homem, porém, mais do que perplexidade e espanto havia o receio de haver perdido tudo o que me dera. O medo pânico de ver sua contenda ir-se pelo ralo, assim como a sua honra. Foi por isso que não transigi. Foi por isso que me igualei ao homem e lhe dei as explicações que me pedia. “Isto são minhas

anotações para redigir a sua denúncia” disse-lhe com calma, evitando pronunciar a palavra Braille. **O homem fixou o relevo pontilhado no papel em branco, ávido por descobrir ali alguma letra sua conhecida e num último esforço objetou? “Mas não tem nada escrito nesse papel”.** Chegara pois o momento crucial. Era a hora do confronto entre um mundo cristalizado que pensava a cegueira como incapacidade absoluta e a realidade que numa redação de jornal, uma repórter cobria o desafio diário de enfrentar esse mesmo mundo sob a moldura da sua cegueira. **“Eu sou cega. Isto é o modo como eu escrevo. Isto é o Braille”.** A máquina solitária do editor de cultura datilografou um ponto final. Ele havia acabado de fechar a página de domingo. A sala ficou por longos instantes sob a cúpula de um silêncio pesado. **À minha frente, vibrava o coração de um homem que temia pelo futuro da sua denúncia, transformada em pontos incompreensíveis.** E foi somente quando comecei a datilografar o relato, com a mão esquerda a consultar de vez em quando as anotações em Braille, para regressar ao teclado da máquina junto com a direita; foi somente depois que uma vista cansada começou a desvendar por sobre a folha manchada de tinta as palavras de sua denúncia, agora organizadas em texto jornalístico; foi somente naquele momento que ele decidiu abandonar a minha mesa de trabalho, dirigindo um olhar ainda aflito ao chefe de reportagem, onde se podia ler um apelo para que a sua nota pudesse mesmo ser publicada. (SOUSA, 2004, p. 2 e 3, grifos nossos).

O relato ajuda a acompanharmos a história da autora cega naquele dia de sábado, em que ela, redatora de um jornal, vivencia algo que só muito tempo depois se dá conta, de como a sociedade vê a pessoa cega. Essa construção indica o desconhecimento da sociedade em relação à cegueira e à escrita e supõe que pode haver um preconceito de que as atividades de escrita não devem ser exercidas pelo cego. Colocar em debate essa questão é importante para que no ambiente escolar, por exemplo, a criança não seja excluída por escrever de modo diferente.

Cabe destacar que no momento em que a criança cega inicia no mundo da escrita, ou seja, quando ela tem contato com a escrita, depara-se com algo totalmente novo para ela. E, como diz Sousa (2018), a visão do que seja a escrita se torna familiar em contato no e com o corpo em troca com o ambiente.

Eu ia fazer sete anos, quando desvelou-se o dia em que seguiria para **a escola especial**, junto com meus irmãos mais velhos. Esta é pois a segunda memória mais intensa e persistente dos dias da minha infância. Me recordo que estávamos todos à espera do transporte que nos levaria para a cidade de Itapetim. Meu pai me segurava ao colo, e me perguntou, com lágrimas

nos olhos: “Fifia, você ainda é pequena, se quiser ficar, você fica. Me lembro que eu também chorava, mas disse: ‘Não, pai, eu vou!’”. Aquelas quatro palavras forjaram o primeiro corte, a primeira separação. Quantas crianças cegas iguais a mim já não teriam vivido essa primeira dura experiência de deixar a família? [...] E veio o terceiro episódio mais central das minhas memórias da infância: entre os sete e os oito anos, num fim de tarde, eu estava na minha cama, com a cartilha aberta, tentando ler. **E de repente meu cérebro fez um clique, minha mão associou letras e formou palavras.** Recordo-me do sorriso estufando minhas bochechas, da felicidade, da loucura de ficar lendo e lendo, até não mais poder. Eu havia me desapropriado dos hábitos de casa, de viver brincando no meio do campo, de falar sozinha, de atritar pedras para sentir o cheiro de fogo. Havia ganhado outros hábitos: uma vida regulada pelo sino, o banho frio às cinco da manhã, as horas de rezar, de brincar e de dormir, compartilhando muitas vezes as roupas e até um espaço na mesma cama com outra menina. **O aprendizado do braile foi uma recompensa e tanto. A literatura me fazia abstrair daquele mundo ordenado, me permitia vagar por lugares onde eu não tinha que me impor limites.** Desde então, envolvi-me de tal forma com a literatura, que, às vezes, vivia uma espécie de ilusão: eu habitava o mundo dos livros e era de lá que as vezes visitava o mundo real. (SOUSA, 2018, p. 566, grifos nossos).

A leitura foi descoberta por Sousa quando teve contato com o aprendizado das letras na escola aos sete anos de idade, e ao praticar em casa, conquistou a leitura. Foi um momento marcante em sua vida e de muita alegria, aliás, é um momento de alegria para todos aqueles que conquistam o desafio de ler e de escrever.

Até a quarta série do ensino primário, na escola especial, éramos poupados de muitos constrangimentos. Estávamos entre nossos iguais, tínhamos atendidas nossas necessidades, de alimentação, dormida, estudos e brincadeiras. **Após a quarta série, porém, vinha uma espécie de ruptura desse mundo protegido. Muitos de nós passávamos a estudar em escolas comuns.** Naquela época, porém, era muito mais um experimento que uma ação planejada. Não existiam salas de recurso, tampouco produção do livro didático adotado na escola onde nos tinham matriculado. Contávamos somente com o serviço de itinerância, para produzir e transcrever nossos exercícios e provas. Surgiam, pois, os primeiros constrangimentos: se na escola especial tínhamos autonomia, na escola regular, éramos postos de parte. **Não líamos na mesma hora que os outros, não participávamos das atividades de desenho e confecção de mapas.** Na hora do recreio, não podíamos participar dos jogos de tênis nem do “barra-bandeira”. (SOUSA, 2018, p. 566, grifos nossos).

Sousa, em sua fala, mostra um fator preponderante na escola regular ao indicar que as crianças cegas não são colocadas para fazer as mesmas atividades que as crianças videntes. Provavelmente não liam quando a atividade era proposta porque não tinham em mãos, naquele momento, o texto em *braille*. Talvez não desenhasssem, porque o professor compreendia que a criança cega não tinha como desenhar. O mesmo ocorria com relação à confecção de mapas, pois, provavelmente, o professor não trabalhasse com materiais adaptados. E, então, o que dizer da escrita das crianças cegas? Provavelmente a escrita também fosse comprometida, ou seja, a criança escrevia para quem ler?

A leitura e escrita braille, para além dessa ferramenta, é um profundo e competente diálogo entre mão e cérebro de uma criança cega, refazendo sinapses e conexões, habilitando funções cerebrais, consolidando um gesto fundador do lugar da pessoa cega como intelectual na cultura da escrita.

Essa breve explanação do percurso teórico, com lacunas irreparáveis, permite-nos olhar para o avanço do pensamento científico sobre a cegueira. Mas, nos leva a reconhecer que persistem, na cultura, no planejamento e na aplicação de políticas de atendimento, ou na falta destas, os fantasmas de uma visão de mundo patológica, desvantajosa, ignorando ou invisibilizando a cegueira... (SOUSA, 2018, p. 569).

Retomando a história de Sousa (2018), tem-se que o *braille*, a leitura e a escrita proporcionaram avanço na vida da pessoa cega, dentro e fora da escola. E, mais ainda, o vidente deverá reconhecer que a pessoa cega tem o seu modo de ser e estar no mundo, inclusive, produzindo conhecimento.

Por fim, vale ressaltar as pesquisas de Rosana Davanzo Batista, cega congênita, que cursou o ensino superior, Pedagogia (2006-2009), na Unimep, além do Mestrado (2010-2012) e do Doutorado (2014-2018), ambos na Unimep. O título de sua dissertação foi “O que dizem adultos cegos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita” (2012). Sua pesquisa de doutorado foi sobre “O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização” (2018). Atualmente, Rosana é professora de uma escola municipal, atuando desde o ano de 2016⁶.

Sua pesquisa de mestrado tem como foco os adultos cegos, mas ela quis conhecer e conversar com crianças cegas que frequentavam a escola regular, levantando dúvidas sobre o que a escola vem oferecendo aos alunos cegos. A

⁶ Os dados apresentados são do Lattes.

seguir, trechos da pesquisa de Batista (2012) que ajudam no entendimento da relação entre a cegueira e a alfabetização:

Na escola “inclusiva” de hoje, as crianças estão nas salas de aula, mas não há ninguém que domine o Braille lá. Dessa forma, não estão inseridas em um contexto educacional, sendo privadas das atividades efetivas de letramento e da aprendizagem de ler e escrever. Elas frequentam as salas de apoio, mas o tempo nessas salas é bastante restrito (2 vezes por semana, 2 horas), o que torna impossível sua participação significativa em uma sala de aula regular, por isso, quando vão à escola ficam à margem do que está sendo ensinado para a turma. **Os alunos atuais com os quais conversei não estão alfabetizados, embora tenham idade entre 5 e 7 anos e frequentem salas de aula em que os demais alunos videntes já dominam a leitura e a escrita.** Lembrei-me de que eu iniciei o aprendizado do sistema Braille com 6 anos e, que ia três vezes por semana na casa da professora, o atendimento era individualizado durante um período de três a quatro horas por dia. **Hoje, na sala de apoio, o atendimento é realizado em grupo, duas vezes por semana, num período de duas horas. Será que este tempo e organização é suficiente?** (BATISTA, 2012, p. 60 e 61, grifos nossos).

Notei que as crianças estão em processo de alfabetização e fico imaginando se realmente todo aquele material faz diferença na vida das mesmas. De acordo com a professora: “As atividades ministradas para as crianças são através do tato. São mostrados números em tamanhos distintos, para que possam ser diferenciados. (BATISTA, 2012, p. 62, grifos nossos).

Batista (2012) aponta para o fato de que na sala de aula em que há criança cega, não há outros alunos ou professores que dominem o *braille*. A autora ainda levanta a questão se determinados materiais utilizados são de fato necessários e se os atendimentos na sala de recurso, duas vezes por semana, por duas horas, são suficientes para o aprendizado. Essas interrogações são válidas, pois as crianças cegas entre 5 e 7 anos de idade não estão alfabetizadas, enquanto as crianças videntes já leem e escrevem.

A proposta da pesquisa de doutorado de Batista (2018) é articular as discussões sobre os riscos da desbrailização de alfabetizando cegos propiciados pelas concepções do aprender a aprender, pelo desenvolvimento das novas tecnologias digitais para cegos e pelas políticas da inclusão de alunos cegos.

Nossa hipótese é a de que os argumentos que fundamentam as políticas educacionais e o trabalho pedagógico na escola contribuem para esvaziar a importância do ensino do braille na produção e compreensão da modalidade escrita da língua, isto é, intensificam a desbrailização. (BATISTA, 2018, p. 17).

Esse estudo recente realizado por Batista nos mostra que as dificuldades ainda existem na escolarização da criança com deficiência visual.

Diante dos estigmas e preconceitos que circulam em nossa sociedade e das histórias de vidas e pesquisas sobre a cegueira e a escrita apresentados neste capítulo, cabe ressaltar que a concepção da pessoa com deficiência não é dada apenas pelo que ela pensa sobre si mesma, pois ela vive em sociedade e constrói os sentidos sobre o mundo para si mesma, a partir dos valores, conceitos, sanções, aprovações a que é submetida. Desse modo, é importante pensar sobre como a sociedade compreende a pessoa com cegueira, pois essa concepção também circula na escola, ambiente que pode reproduzir estereótipos de que é preciso facilitar os ensinamentos direcionados à criança cega, por considerá-la incapaz. Apesar de, ao longo dessa pesquisa, apresentarmos autores que afirmam não ser apenas a deficiência em si o que causa o entrave para o aprendizado, mas as barreiras sociais que são construídas na sociedade, é a pessoa com deficiência que sofre o preconceito, a ela é atribuída a incapacidade, enquanto isso, pouco se debate um meio de ajudá-la na inclusão efetiva.

Percebeu-se que em sala de aula pouca atenção foi dada a essas crianças, agora pesquisadores, que contribuíssem para o desenvolvimento da escrita. Houve falta de estímulos, falas que construíram uma visão de incapacidade, descrédito no potencial do aluno cego, desconsideração da importância dos estudos na vida da pessoa com deficiência, principalmente em relação à escrita, imposição do cego adequar-se a uma escola que se intitula inclusiva.

Mas, ao mesmo tempo, vários desses pesquisadores relatam que, quando mais novos, tiveram estímulos para desenvolver a escrita, foram incentivados a entender e a aprender o *braille*, e quando esse processo se iniciou foi possível perceber o descortinar do mundo, da imaginação e do encantamento com as letras para essas crianças. Por fim, foi possível perceber o quanto dominar a ferramenta do *braille*, dentre outros elementos, possibilitou que esses

pesquisadores desenvolvessem as próprias pesquisas e contribuíssem para que se pense no processo de aquisição da escrita.

Para entender as ações governamentais destinadas à pessoa com cegueira, a proposta do próximo capítulo é apresentar um conjunto de leis destinadas à pessoa com deficiência e à inclusão escolar.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PESSOA COM CEGUEIRA

Nesta seção pretende-se apresentar tratados e legislações relacionadas à pessoa com cegueira. Com essa apresentação, acredita-se que será possível entender como o trabalho com crianças cegas se iniciou e vem sendo desenvolvido na sociedade. Além disso, as políticas públicas contribuem para pensar quais são os parâmetros para o ensino da escrita.

Remontamos a Antiguidade, Idade Média e grande parte da História Moderna, quando a pessoa com cegueira foi inicialmente considerada inválida e abandonada, e posteriormente passou a ser considerada com forças místicas, com poderes sobrenaturais. Portanto, esse momento foi considerado místico.

O momento biológico ou ingênuo acontece no período do Iluminismo (século XVIII), quando se começa a considerar a educação das pessoas cegas. Estas passam a ter vida social e também acesso à cultura. A educação se estabelece por meio da criação do Sistema Braille.

O momento contemporâneo, científico ou sociopsicológico, ocorre na Idade Moderna. Começa-se a aceitar a aprendizagem da pessoa com cegueira na medida em que esta tem acesso à educação.

De acordo com Vigotski (1989), esses três momentos principais (místico, biológico ou ingênuo, e contemporâneo, científico ou sócio psicológico), na história da pessoa cega, mostram que a cegueira não é só uma deficiência, mas também uma força. Assim, a partir da luta dos grupos de pessoas com deficiência, o olhar, na construção das leis, foi se voltando para a necessidade de inclusão e atividades direcionadas a esses indivíduos.

2.1 Direitos das pessoas com deficiência e legislação

Antes de falar da legislação, propriamente dita, há de se destacar o trabalho da União Mundial de Cegos (WBU), entidade reconhecida internacionalmente como uma organização que representa o número estimado de 253 milhões de pessoas cegas ou com baixa visão no mundo. A WBU assume ser a voz dos cegos, falando para os governos e corpos internacionais a respeito de assuntos sobre cegueira e baixa visão em conjunto com seus membros. Os

membros da WBU são de organizações de pessoas cegas, as quais defendem sua própria causa e de organizações que servem aos cegos, em mais de 190 países, bem como organizações internacionais que trabalham na área da deficiência visual.

A WBU está dividida em seis regiões: Europa, África, América do Norte e Caribe, América Latina, Ásia e Ásia-Pacífico. O uso de três idiomas mundiais – inglês; francês e espanhol - foi adotado, facilitando uma comunicação global eficiente entre todos os membros.

A WBU foi formada em 1984, por meio da União da Federação Internacional de Cegos (IFB) e do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (WCWB). A primeira Assembleia Geral, a Assembleia Fundadora da WBU, foi realizada em Riyadh, Arábia Saudita, em 26 de outubro de 1984. As assembleias ocorrem a cada quatro anos (Madri 1988, Cairo 1992, Toronto 1996, Melbourne 1996, Melbourne 2000, Cape Cidade 2004, Genebra 2008, Bangkok 2012 e Orlando 2016), e a próxima, que seria em 2020, foi adiada para o ano de 2021 devido à pandemia do Coronavírus. De acordo com o Comitê Organizador Internacional das Assembleias Gerais Conjuntas da União Mundial de Cegos (WBU) e o Conselho Internacional para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI), a Assembleia Geral de 2020, adiada devido à pandemia do Coronavírus, será realizada on-line de 28 a 30 de junho de 2021.

A WBU juntamente com mais duas organizações internacionais, sendo a Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira (IAPB) e o Conselho Internacional para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI) trabalham para melhorar os padrões das pessoas cegas e com baixa visão e também na prevenção da cegueira.

A União Mundial de Cegos (WBU) fez uma declaração em seu site (<https://worldblindunion.org/>), por meio de seu Oficial de Comunicações, Senhor Terry Mutuku, para o Dia Mundial do Braille, cuja data de comemoração é dia 04 de janeiro, em 2020:

A União Mundial de Cegos (WBU) tem o prazer de se juntar ao resto do mundo na comemoração do Dia Mundial do Braille, em 04 de janeiro de 2020, o segundo ano desde que foi oficialmente designado pela Assembleia Geral da ONU como um dia para aumentar a conscientização sobre a importância do braille para

as pessoas cegas e com visão parcial, especialmente no sistema educacional. A WBU também está defendendo a promoção da alfabetização em *braille* e a disponibilidade de materiais educacionais em *braille*, especialmente nas escolas dos países em desenvolvimento [...]. (WBU, tradução nossa).

É importante destacar o papel da WBU, pois ela influencia na conjuntura de elaborações das leis, ao enfatizar a importância do *braille* para pessoas cegas e defender o uso contínuo do *braille*, especialmente no sistema educacional. A alfabetização em *braille*, bem como a disponibilização de materiais educacionais em *braille* devem ser promovidos principalmente em escolas de países em desenvolvimento.

Há países que ainda não ratificaram o Tratado de Marrakesh, firmado em Marrakesh, em 27 de junho de 2013, e a WBU está conversando com esses países para que o façam, de modo a garantir que todos os livros e trabalhos publicados sejam produzidos em formatos acessíveis, incluindo o *braille*.

O objetivo é alcançar o que diz o artigo 21 da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, que obriga os Estados membros a garantir que a informação dirigida para o público em geral esteja em formatos acessíveis, tais como o *braille* e, também, o artigo 24, em que os países da Convenção devem garantir que, no sistema educacional, estudantes cegos recebam sua educação da forma mais apropriada para suas necessidades, tais como o *braille* por educadores que são fluentes em *braille*.

Mediante o que dizem os artigos citados acima, a WBU encoraja os países a ratificar o Tratado de Marrakesh e garantir que sejam tomadas medidas apropriadas para atingir adequadamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que é promover a importância da alfabetização em *braille* e o uso de outras tecnologias acessíveis. A tecnologia assistiva é fundamental para a pessoa com deficiência. Os governos deveriam providenciar mais oportunidades para professores aprenderem *braille* e explorar mais maneiras de compartilhar livros em *braille* e trabalhos literário para atender as determinações do Tratado de Marrakesh. Ainda, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 pede por igual acesso a todos os níveis de educação para o vulnerável, incluindo pessoas com deficiência.

No Brasil, observa-se que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passa a ser considerado a partir da Constituição de

1988. A Constituição Federal de 1988, no artigo 23 (inciso II), determina que é preciso “cuidar da **saúde e assistência pública**, da **proteção** e garantia das pessoas **portadoras de deficiência**”⁷. No artigo 208, discorreu-se sobre o direito à educação especializada a esse grupo, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O tema “inclusão” é discutido em vários países e, no ano de 2001, foi aprovada a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Essa Declaração Internacional trata da elaboração de políticas para pessoas com deficiência.

Entretanto, no que se refere à educação inclusiva, a mais importante é a Declaração de Salamanca, aprovada em Conferência realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994. Essa Declaração “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. É uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. O documento também aponta que os países devem firmar acordos de colaboração e participação, pois é fundamental que o tema “inclusão” seja discutido amplamente. Alguns países subdesenvolvidos ainda não têm a “inclusão” como tema importante (BRASIL, 1994).

A Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – traz um capítulo sobre a educação especial (BRASIL, 1996b). No que diz respeito ao ensino superior, o primeiro documento a abordar sobre as pessoas com deficiência foi o Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996, do Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 1996a). Este documento orientou as instituições de ensino a se adequarem de modo a criar condições próprias para possibilitar o acesso ao ensino superior de alunos com deficiência. A partir desse documento, a legislação traz alterações e novos documentos sobre a inclusão em todos os níveis de ensino.

Já com o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999a), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a

⁷ O termo “portador de deficiência” foi alterado por “com deficiência” – pessoa com deficiência - a partir da Portaria da Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH) nº 2.344, de 03 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, há mais um avanço, pois aborda a educação especial em todas as modalidades e sistemas de ensino.

Essas disposições se acentuam com as Portarias nº 1.679/99 (BRASIL, 1999b) e nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) que dispõem sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Este Decreto aborda mais enfaticamente as questões das instituições de ensino superior e da acessibilidade.

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, contribui para a questão da inclusão dos alunos com deficiência. Da mesma forma, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Em 2012, o Brasil passou a contar com o Viver sem Limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo foi efetivar direitos, oportunidades e cidadania para todas as pessoas. Esse programa do governo federal incentivou o desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no país. A Tecnologia Assistiva passou pelos quatro eixos do programa Viver sem Limites, que são eles: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), por sua vez, no Capítulo III, artigo 74º, discorre sobre a Tecnologia Assistiva, sendo “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015).

Cabe destacar que *Tecnologia Assistiva* é um termo aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, no ano de 2007:

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. (BRASIL, 2009, p. 26).

O Tratado de Marrakesh, já mencionado, foi elaborado durante a Conferência Diplomática realizada no período de 17 a 28 de junho de 2013, com o objetivo de facilitar o acesso a publicações de obras, livros e textos para pessoas com deficiência visual, ou seja, pessoas cegas e pessoas com baixa visão. O Tratado teria que ser ratificado em 20 países para que entrasse em vigor.

De acordo com os princípios de não discriminação, igualdade de oportunidades, acessibilidade, participação e inclusão plena e efetiva na sociedade que constam na Declaração dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e com os documentos sobre os direitos autorais, o Tratado de Marrakesh discorre sobre a facilitação do acesso a publicações para as pessoas com deficiência visual.

No Brasil, em 10 de dezembro de 2015, foi assinada, pela presidente da república do Brasil, Dilma Rousseff, a carta de ratificação sobre o Tratado de Marrakesh, depois de a adesão a este Tratado receber o aval das duas casas do Congresso Nacional, Câmara dos Deputados e Senado Federal, em tramitação equivalente à de Emendas Constitucionais.

Até o momento em que o Brasil aderiu ao Tratado de Marrakesh, mais 12 países haviam concordado e assinado o acordo, sendo eles: Argentina, Austrália, República da Coreia (Coreia do Sul), El Salvador, Emirados Árabes Unidos, Índia, Mali, México, Mongólia, Paraguai, Cingapura e Uruguai. Atualmente são 76 países que aderiram ao Tratado e destes, 39 ratificaram o acordo.

Os países que assinaram a carta de ratificação ao Tratado de Marrakesh assumem o compromisso de permitir por meio de suas respectivas legislações, a reprodução e a distribuição de obras, livros e textos em formato acessível para as pessoas com deficiência visual, sem a necessidade de solicitar autorização ao titular dos direitos autorais.

Outro documento importante foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado com o objetivo de enfrentar o desafio do baixo rendimento na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Trata-se de um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, **no sentido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade**, ao final do 3º ano do ensino fundamental. **O programa prevê a formação continuada de professores alfabetizadores. Inclui, também, a oferta de materiais específicos para alfabetização, tais como livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras de apoio pedagógico e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.** (BRASIL, 2014, p. 98, grifos nossos).

Como se observa, no documento constrói-se uma perspectiva da preocupação em incluir “todas as crianças” nas práticas de alfabetização e especifica a idade de “8 anos”, além disso, propõe a formação de professores com conhecimentos específicos de alfabetização e material didático que apoiem as práticas de alfabetização.

Outro documento, o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, apresenta, em uma tabela, o crescimento da frequência à escola no Ensino Fundamental relativo à população de 6 a 14 anos de idade, por gênero, nos anos de 2004 e 2012. Os dados apresentados mostram que apesar do crescimento maior do sexo masculino, houve um crescimento da frequência de ambos os sexos (BRASIL, 2014).

Na Educação Primária Universal, correspondente ao Ensino Fundamental (6 a 14 anos) a taxa de frequência passou de 95,3% (2001) para 98,2% (2012). (BRASIL, 2014, p. 12).

[...]

Os dados sobre frequência à escola da população de 6 a 14 anos por gênero nos anos 2004 e 2012 indicados na Tabela 13 mostram que ambos os sexos apresentaram crescimento de frequência, sendo que o masculino cresceu mais que o feminino. (BRASIL, 2014, p. 53).

Ainda sobre o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, no que se refere à política de inclusão a partir da Declaração de Salamanca, de 1994, os alunos com deficiência passam a frequentar a escola regular de ensino.

Outro aspecto que merece destaque é a política de inclusão implementada especialmente a partir da assinatura pelo País da Declaração de Salamanca (1994), que muda o paradigma de atendimento dos portadores de necessidades educacionais especiais e consolida a política de educação inclusiva. O Gráfico 5 mostra o comportamento das matrículas em Educação Especial no período 2000 – 2013 e revela um crescimento do atendimento dos alunos em escolas regulares e classes comuns de 695,2%, enquanto o atendimento de escolas e classes especializadas decresceu 35,3% no mesmo período. (BRASIL, 2014, p. 14).

Há que se falar também de outro instrumento de acompanhamento dos resultados de qualidade na educação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1988, como um sistema de avaliação amostral, no período de dois em dois anos, com o intuito de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem no campo do Ensino Fundamental e Médio. Ao longo das últimas décadas esse sistema de avaliação foi ampliado e,

Hoje se configura como um sistema composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que por meio de amostras da população procede à avaliação de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileira; e, a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, que mede o aprendizado dos alunos de cada uma das escolas urbanas, com mais de 30 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública brasileira. A partir de 2013, mais uma avaliação é incorporada ao Saeb – a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), **que consiste uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas** (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>). (BRASIL, 2014, p. 63, grifos nossos).

É notório que os dados na disciplina Língua Portuguesa começam em patamar inferior à disciplina Matemática, e continua assim, até o ano de 2011. Embora tenha havido crescimento em ambas as disciplinas, a disciplina Língua

Portuguesa apresenta-se “correspondendo a evolução de um ano de escolarização, enquanto em Matemática, o crescimento corresponde a mais de um ano de escolarização no mesmo período” (BRASIL, 2014, p. 64).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado no ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação (Inep/MEC) considerou o ano de 2005 como ano-base inicial, e foram traçadas metas de desempenho em um período de 15 anos, “tomando como referência o nível 3 da escala do PISA”. O Ideb representa o pioneirismo em “reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação” (BRASIL, 2014, p. 65).

Fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o País, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2014, p. 65).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um instrumento que avalia em larga escala e “abrange três domínios do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas” (BRASIL, 2014, p. 67). Os exames são realizados a cada três anos, sendo que,

Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 inicia um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio em Leitura, sendo em 2012 dada ênfase à Matemática. O Brasil vem participando do Pisa desde a primeira edição e os resultados obtidos confirmam o esforço do País em melhorar seus resultados. A título de ilustração, este Relatório compara os resultados obtidos pelo Brasil com os demais países da América Latina, que participaram do exame ao longo do período. Os Gráficos 60, 61 e 62 apresentam os dados relativos ao desempenho em Leitura, Matemática e Ciências nos anos 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012. O Gráfico 60 apresenta os resultados do País em Leitura na série histórica 2000 – 2012 e revela que nesse período o Brasil registra um crescimento de 3,5%, colocando o País em 4º lugar no ranking de crescimento dos países da América Latina, (BRASIL, 2014, p. 67).

Por fim, destacamos, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 4, com o objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos **com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de **sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais**, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 1, grifos nossos).

O PNE – Meta 4, foi um importante documento para as pessoas com deficiência, além das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que viabilizava o atendimento especializado nas escolas. Mas, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, do governo Michel Temer, proíbe, por 20 anos, a ampliação dos gastos públicos para além do índice da inflação do ano anterior (BRASIL, 2016).

Hermida e Lira (2018) entrevistaram Demerval Saviani sobre as políticas educacionais e o estudioso aponta os recursos financeiros como cruciais para o cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 com vigência até 2024, está, todo ele, inviabilizado, uma vez que, para se atingir as metas, são necessários recursos financeiros, o que resultou impedido pela aprovação da Emenda Constitucional que proíbe, por 20 anos, a ampliação dos gastos públicos para além do índice de inflação do ano anterior (BRASIL, 2014). Assim é que várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: • metas já vencidas: Meta 1 — universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade; Meta 3 — universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 — assegurar, no prazo de 2 anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 — assegurar condições, no prazo de 2 anos (portanto, também até 2016), para a efetivação da gestão democrática; • metas a vencer: Meta 2 — universalizar o ensino fundamental de 9 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); **Meta 4 — universalizar, para a população de 4 a 17 anos, a educação especial até 2024**; Meta 20 — atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB, no quinto ano de vigência (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Mas, com a Emenda Constitucional apelidada de “PEC do fim do mundo”, todas essas metas já

estão inviabilizadas pelo menos até 2037. (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 786, grifos nossos).

Demerval Saviani explica que a Emenda Constitucional nº 95/2016, inviabiliza todo o PNE de 2014, cuja vigência seria até o ano de 2024, exatamente porque houve o corte de gastos públicos e para que se possa atingir as metas do PNE é preciso dispor de recursos financeiros.

No Brasil, o Decreto nº 9.522, de 08 de outubro de 2018, promulga o Tratado de Marrakesh para facilitar o acesso ao texto impresso de obras publicadas às pessoas com deficiência visual ou outras dificuldades. O então presidente Michel Temer Decreta:

Art. 1º Fica promulgado o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013, anexo a este Decreto.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional atos que possam resultar em revisão do Tratado e ajustes complementares que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do inciso I do caput do art. 49 da Constituição. Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2018).

Chamamos a atenção ao artigo 2º do Decreto nº 9.522/2018, que aponta ter que passar pelo Congresso Nacional atos que possam acarretar encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

O governo de Jair Bolsonaro instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Levantamos o item IV, V e VIII do artigo 3:

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita;

V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;

VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e

condição para o exercício pleno da cidadania; (BRASIL, 2019, grifos nossos).

No artigo 3º e 7º da Política Nacional de Alfabetização, do ano de 2019, a família aparece como um dos agentes do processo de alfabetização, ou seja, a família tem corresponsabilidade no processo e, ainda no artigo 7º, também estão as organizações da sociedade civil. O artigo 6º, sobre o público-alvo, discorre no parágrafo único que são beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I - crianças na primeira infância e II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; portanto, os grupos dos demais incisos poderão ficar à deriva. Nos artigos 12º e 13º, o recurso está vinculado à disponibilidade e limites estipulados na legislação orçamentária e financeira. Assim, há uma descentralização da responsabilidade pela alfabetização.

Ainda destacamos no artigo 3º da Política Nacional de Alfabetização, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização, dos quais dois deles são: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática. A consciência fonêmica significa identificar e manipular sons individuais, enquanto a consciência fonológica significa identificar e manipular não só os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras. A instrução fônica é o método fônico. Diante dos vários métodos de alfabetização que se pode utilizar, a PNA aponta apenas um, ou seja, o método fônico.

Outro ponto destacado da PNA, no artigo 3º, é o item sobre a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas. Ora, há pesquisas sobre a alfabetização de renomados pesquisadores e estudiosos (como Magda Soares e Maria do Rosário Longo Mortatti, dentre outros) que não foram contemplados. Aliás, é importante destacar aqui que o termo letramento foi suprimido dando lugar ao termo literacia. Os estudos sobre letramento embasam a sua importância e remontam aos anos de 1980. A questão não é o termo em si, mas o que está por trás disso. Vale lembrar que Soares (2004) explica que os conceitos de alfabetização e letramento não são sinônimos. Acrescentamos também o conceito de literacia, ou seja, os três conceitos – alfabetização, letramento, literacia – embora estejam ligados entre si, não são sinônimos, pois cada um têm suas especificidades.

A Secretaria de Alfabetização (Sealf), do Ministério da Educação (MEC), foi criada em 11 de abril de 2019 e em complemento a essa criação foi publicado o Decreto nº 9.765, no mesmo dia, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, em agosto de 2019 foi publicado o Caderno da PNA para apresentar os conteúdos dessa política.

A Secretaria de Alfabetização (Sealf) é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas de alfabetização de crianças, jovens e adultos. A Sealf lançou em 2020 o curso em práticas de produção de texto para professores do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. A capacitação será oferecida, em 12 módulos, em plataforma *on-line* e tem o apoio da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Outros resultados decorrentes da Política Nacional de Alfabetização são:

- Adesão do Brasil ao *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), estudo internacional de avaliação de literacia de leitura de alunos do quarto ano do ensino fundamental;
- Lançamento do caderno da PNA, que explica em detalhes a Política Nacional de Alfabetização;
- Realização da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe);
- Lançamento do programa Conta pra Mim, voltado para a promoção de práticas de Literacia Familiar. Instituído pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, o Programa Conta pra Mim tem como principal objetivo dar ampla divulgação às práticas de literacia familiar. “A literacia familiar pode ser entendido como conjunto de práticas e estratégias simples e divertidas que os pais podem agregar às suas rotinas domésticas” (BRASIL, 2020). O público-alvo prioritário são famílias com crianças na primeira infância;
- Lançamento do programa Tempo de Aprender, voltado para alfabetização escolar. Instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o “Programa Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país” (BRASIL, 2020). Principais metas: Eixo 1 – Formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2 – Apoio pedagógico para a alfabetização; Eixo 3 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização; Eixo 4 – Valorização dos profissionais de alfabetização.

Recentemente, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, buscou estabelecer “novas” regras para a educação de alunos com deficiência. O

Decreto instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Este Decreto fez ressurgir uma perspectiva segregadora, discriminadora e cerceadora do direito do acesso de pessoas com deficiência ao ensino escolar em todos os níveis, pois definia como alternativas educacionais para pessoas com deficiência, diversos espaços substitutivos à escola regular.

Uma ação de inconstitucionalidade foi apresentada ao Supremo Tribunal Federal (STF), pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), contra esse Decreto e o ministro Dias Toffoli suspendeu sua eficácia em 01 de dezembro de 2020. Após avaliação pelos ministros do STF, sete magistrados, ou seja, a maioria votou por derrubar o Decreto pelo motivo de discriminação e inconstitucionalidade, pois estimulava a segregação e o capacitismo com a criação de escolas e classes especializadas para estudantes com deficiência.

Como se observa, os documentos propõem parâmetros para a inclusão da pessoa com deficiência e para a alfabetização. No entanto, parece que esse conjunto de determinações não tem conseguido atingir o objetivo proposto. Diante desse paradoxo, a proposta é encaminhar esta tese para a discussão de como os especialistas concebem esses documentos que propõem a alfabetização.

Kraemer e Thoma (2018) analisam três documentos, a partir dos anos 2000, que norteiam a política de inclusão tomando por proposta teórico-metodológica a noção de governamentalidade biopolítica de Michel Foucault. Em se tratando da inclusão escolar, as autoras concluem que a acessibilidade é a principal estratégia para que seja efetivada uma política econômica e social na qual todos participem, mesmo que não capture a todos.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, encerramos reiterando que a participação de todos é necessária para um bom governo da população. Os documentos analisados mostram que o Estado, para efetivar a inclusão de todos, investe na promoção de condições de acessibilidade para aqueles classificados como “pessoas com deficiência”. Nesse sentido, ao longo do artigo, buscamos mostrar como, em nossos dias, a acessibilidade tem se constituído como condição para a política de inclusão escolar mediante ações que visam a efetivar o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem e a constituir pessoas com deficiência como sujeitos capazes de aprender e de tornar-se

aptos a conduzir-se de forma autônoma, flexível e participativa. (KRAEMER; THOMA, 2018).

As autoras Kraemer e Thoma (2018) assinalam a importância da acessibilidade em termos gerais no cotidiano da pessoa com deficiência, inclusive, dentro da escola. Para tal é preciso a participação de todos para que não haja barreiras, pois a barreira atitudinal é a mais difícil do ponto de vista das pessoas com deficiência.

Ramos (2017, p. 120) analisa o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e afirma que “o construtivismo continua na escola, nas salas de alfabetização e nos programas de formação de professores alfabetizadores”. A autora explica que o PNAIC, programa criado pelo governo federal, em 2012, em parceria com os estados e municípios teve como objetivo formar professores alfabetizadores com a finalidade de atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, Ramos (2017, p. 117) evidencia que,

a predominante perspectiva construtivista e sua derivação, - alfabetizar letrando presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -, não reconhece que o domínio da linguagem escrita desempenha papel preponderante no desenvolvimento cultural de cada indivíduo e da humanidade.

O PNAIC, como instrumento de formação de professores alfabetizadores, continua a difundir o predomínio de uma concepção construtivista sobre a linguagem escrita, o que não promove avanço em direção ao desenvolvimento cultural de cada indivíduo e da humanidade, limita o ensino da leitura e da escrita à adaptação dos indivíduos em suas necessidades imediatas e cotidianas (RAMOS, 2017, p. 117 e 118). Neste estudo recente de Ramos pode-se constatar que o PNAIC, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto à formação de professores alfabetizadores, não reconhece que a linguagem escrita é primordial na vida de qualquer pessoa.

Mortatti (2013) explica que, no Brasil, somente nas décadas de 1990 e 2000, principalmente a partir da votação pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos passaram a definir e implementar políticas públicas para a educação, bem como para a alfabetização,

embora as discussões tenham se iniciado no final da década de 1980, com a Constituição brasileira de 1988.

Em síntese, estes são aspectos que continuam intocados na caixa-preta da alfabetização escolar no Brasil: aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o “texto” (reduzido a conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente coordenativa, próxima ao “tatibitati”, permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente “temas transversais”; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar. (MORTATTI, 2013, p. 29).

A autora conclui que na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), em que de um lado estavam os países que denunciaram o analfabetismo, de outro, os países que perpetuaram o analfabetismo, no Brasil, houve alguns avanços, mas também houve o agravamento de muitos problemas históricos, dentre os quais:

Destacam-se os decorrentes do silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, as quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem. (MORTATTI, 2013, p. 15).

Mortatti (2013) aponta problemas cruciais da alfabetização que devem ser pensados e discutidos tanto no âmbito da educação quanto no âmbito governamental. O ensino da leitura e da escrita no Brasil ainda é um ponto problemático.

Colello (2004) explica que o letramento traz contribuições para as práticas alfabetizadoras, apresentando o impacto das pesquisas nessa área e que de acordo com tais estudos,

A concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento. (COLELLO, 2004, n.p.).

A estudiosa pontua que no ambiente escolar é preciso aproximar teoria e prática para que seja possível uma transformação da sociedade. Isso é bem verdade, pois uma não pode caminhar sem a outra, há teóricos que não buscam o que acontece de fato na prática, e há quem está no chão da escola e não busca o que a teoria traz de contribuição.

Colello (2007, p. 54), ao tratar da escola sobre o ensino da escrita, conclui que “a despeito das fortes convicções populares e dos esforços educativos, o Brasil está, entretanto, muito longe de promover o acesso amplo e democrático à língua escrita”. Diante desta constatação, ainda teoria e prática não estão próximas, não “conversam”.

Smolka (1993), outra autora preocupada com a taxa de analfabetismo no país, discorre, especificamente, sobre *como* e *o que* a escola tem ensinado.

Se o contexto cultural, sobretudo urbano, é permeado pela escrita, isto é, se existem e se ampliam fora da escola condições que propiciam a leitura, como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a “ler e a escrever” na escola? É preciso ir à escola para aprender a ler e a escrever? (SMOLKA, 1993, p. 15).

Essa autora nos propõe a alfabetização como processo discursivo, ou seja, é na interação social que acontece a transformação da linguagem, e apoia-se nos estudos de Vigotski que “considera que os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores implicam a dimensão simbólica”. Para Vigotski, segundo a pesquisadora, essa dimensão simbólica tem como mediadora a fala e “só aos poucos o elo intermediário (que é a linguagem falada) vai desaparecendo, até que se torna possível a apreensão

simbólica direta e imediatamente através dos signos escritos” (SMOLKA, 1993, p. 56 e 57).

Smolka (1993) analisa, também, como os professores em geral têm dificuldades para avaliar a sua prática, o que leva a uma interpretação equivocada sobre a falta de atenção e sobre os problemas de escrita das crianças, culpabilizando-as pelo fracasso. Segundo a autora:

A professora sem entender ou conseguir explicar estes comportamentos e a falta de atenção das crianças, assume como parte de sua tarefa solicitar o auxílio de uma psicóloga para uma testagem nos alunos mais “fracos”. O resultado dos testes aplicados (WISC e Goodenough) vêm confirmar as suspeitas da professora: dezessete crianças são avaliadas como “deficientes”, “marginais” ou “lentas”, com a recomendação de serem encaminhadas para uma classe especial. A professora “suspira aliviada”. A “culpa” não é dela. As crianças é que “têm problemas”. (SMOLKA, 1993, p.37).

No caso específico de crianças cegas, temos que nos perguntar: Como os professores têm avaliado sua prática e interpretado as ações da criança no processo de ensino da linguagem escrita?

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, quando a criança começa suas atividades escolares leva para a escola conhecimentos prévios. Segundo Mello (2010, p. 331), “a apropriação da linguagem escrita pelas novas gerações tem sido objeto de nossos estudos e reflexões”. Essa autora aponta para o entendimento da escrita como instrumento cultural. A avaliação da escrita na perspectiva histórico-cultural leva em consideração não apenas a aprendizagem da criança, mas o que e como o professor ensina. No caso da escrita *braille*, essa avaliação poderá contribuir para que políticas públicas contemplem a leitura *braille* para os alunos cegos, bem como para maior envolvimento do professor no ensino desses estudantes.

Na avaliação dos pesquisadores e especialistas sobre os documentos que propõem a alfabetização, tanto com relação à alfabetização quanto à formação de professores alfabetizadores, não há o reconhecimento de que a linguagem escrita seja primordial na vida das pessoas, seja essencial para a cultura de todos. O ensino da leitura e da escrita ainda é ponto problemático, conforme visto, e tais problemas devem ser levantados e discutidos no âmbito da educação, bem como no âmbito governamental. Assim, as leis caminhariam lado

a lado com a educação. A partir disso podemos ter uma ideia do que muitos talvez pensem sobre a aquisição da escrita para as pessoas cegas, simplesmente porque são cegas.

Para ilustrar essa visão, equivocada, do cego como incapaz, relembramos duas falas apresentadas no primeiro capítulo:

Atualmente, devido às concepções equivocadas sobre o potencial de aprendizagem de alunos cegos e de baixa visão, observam-se casos em que, durante a escolarização, prioriza-se um ensino para estes focado apenas na oralidade e, ao concluírem o ensino fundamental, acabam por ter dificuldades para ler, escrever e interpretar sentenças simples. (SILVA, 2018, p. 114 e 115).

É a essa criança que deve chegar a informação; é a essa criança que deve ser dada a chance de participar como membro efetivo da Escola e jamais pô-la como elemento neutro do grupo social ao qual ela de fato pertence. A criança cega vive nesse período seu momento de formação como qualquer outra criança. **É preciso, portanto, dar-lhe efetivas condições de aprendizagem; é imprescindível entender suas necessidades educativas e suprir suas especificidades cognitivas.** (ALMEIDA, 2017, p. 25, grifos nossos).

Silva (2018) e Almeida (2017), pesquisadoras cegas, apontam que quando eram crianças, a leitura era pouco incentivada e estimulada e a criança cega era excluída do aprendizado. São muito importantes essas falas porque elas viveram essa experiência e hoje são pesquisadoras sobre o assunto.

A União Mundial de Cegos (WBU) enfatiza a importância e o uso contínuo do *braille*, especialmente no sistema educacional, pelas pessoas cegas, e estipula que o Tratado de Marrakesh é fundamental ao garantir que todos os livros e trabalhos publicados sejam produzidos em formatos acessíveis, incluindo *braille*. Para ilustrar tal importância, apresentamos esse reconhecimento feito por pessoas cegas, cujos depoimentos constam em Coates et al. (2020, p. 7):

“Quando leio um livro, duas coisas são essenciais: escolher o livro certo e lê-lo bem. E é aqui que o Tratado de Marraqueche me ajuda, a aumentar o número de livros aos quais tenho acesso e permitir encontrá-los em todo o mundo e, em particular, no melhor lugar de todos os tempos, em uma biblioteca. Com este guia, as bibliotecas contribuirão para que o sonho do Tratado de Marraqueche se torne realidade para milhões de cegos, deficientes visuais ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso.” Bárbara Martín - Segundo Vice-Presidente,

União Europeia de Cegos (EBU) Gerente do Gabinete Técnico de Assuntos Europeus da ONCE.

“O Tratado de Marraqueche é um acordo internacional de importância crucial para pessoas com dificuldade de acesso ao texto impresso que, durante muito tempo, vêm lutando pelo acesso a livros e conhecimento. Quando o Tratado estiver implementado, todos os profissionais envolvidos com as bibliotecas poderão assegurar igualdade de oportunidades de leitura, aprendizagem e recreação por meio da literatura. Este guia oferece conselhos práticos para bibliotecários públicos, acadêmicos, escolares e especializados sobre como atingir esse objetivo em todo o mundo e em seus próprios países”. Kirsi Yläne - Coordenadora da Seção IFLA de Bibliotecas que atendem pessoas com dificuldade de acesso ao texto impresso. Especialista em acessibilidade, Biblioteca Celia, Finlândia.

“Por muito tempo, nós, pessoas com deficiência visual e com dificuldade de acesso ao texto impresso em todo o mundo, tivemos acesso negado à leitura e à aprendizagem, que são fundamentais para nossa participação plena e igualitária na educação, no emprego e em nossas comunidades. O Tratado de Marraqueche traz consigo a promessa de remover as barreiras que impedem nosso acesso aos livros em formatos que possamos ler, e também compartilhar o que está disponível com nossos irmãos e irmãs com deficiência visual nos países em desenvolvimento, que até agora não conseguiram acesso nem aos poucos livros disponíveis. De fato, acreditamos que o Tratado de Marraqueche é o desenvolvimento mais significativo na vida de pessoas cegas e com deficiência visual desde a invenção do Braille, quase 200 anos atrás”. Penny Hartin - Diretor Executivo União Mundial dos Cegos.

A defesa pelo *braille*, realizada pela União Mundial de Cegos (WBU), bem como os depoimentos em reconhecimento ao Tratado de Marrakesh mostram o quanto necessário são os livros infantis em *braille* para as crianças cegas. Assim, nos remetemos à alfabetização dessas crianças e ao Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, que descentraliza a responsabilidade do governo e a transfere para outros agentes, tanto no que diz respeito às crianças sem deficiência como às crianças com deficiência. O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelecia “novas” regras para a educação de alunos com deficiência, embora tenha sido derrubado, veio numa perspectiva segregadora e discriminadora quando ditou outros espaços substitutivos à escola regular, cerceando o direito de pessoas com deficiência ao ensino escolar em todos os níveis.

Entender como a criança cega aprende a ler e a escrever pode contribuir para que o ponto problemático na alfabetização seja levantado e discutido, tanto pelos educadores quanto pelos governantes, para que o caminho da solução seja o mesmo e a inclusão seja uma constante em todo o processo.

Há pesquisas que apontam que o brasileiro não gosta de ler, mas sabemos que principalmente nas escolas públicas há falta de bibliotecas, há falta de livros. E o que dizer dos livros infantis em *braille*, dos livros em *braille* de forma geral, que são pouco disponibilizados às crianças. Esta falta de acesso pressupõe a pouca importância do livro infantil em *braille* e o descaso com a leitura para a criança com deficiência. No entanto, se a criança cega tiver acesso desde a tenra idade ao *braille*, à escrita, às histórias, ela poderá desenvolver, com mais facilidade, a memória e a imaginação, pois a percepção se desenvolve antes da memória.

Cabe destacar que há um tempo havia políticas públicas que durante anos distribuíam livros nas escolas, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), mas isso acabou, estamos retrocedendo. A ausência de políticas públicas para distribuir os livros sugere que esse material não é valorizado socialmente (SOARES, 2020). A última remessa de livros para as escolas públicas, realizada pelo Governo Federal, foi em 2014. A proposta de retorno de remessa dos livros seria no ano de 2019.

Até aqui, discutiu-se a importância da escrita para o vidente e a pessoa com cegueira. Além disso, foram elencados documentos que também apontam para a necessidade da apropriação da escrita. Para entendermos como essa apropriação pode se constituir, no próximo capítulo é abordada a perspectiva histórico-cultural, mais especificamente, os estudos de Vigotski.

3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

O desenvolvimento humano, com base na perspectiva histórico-cultural, que pressupõe a sociogênese, ou seja, que estuda as interações sociais como sendo o fundamento das funções psíquicas superiores, é o foco para apresentar e discutir a questão da cegueira. Sendo assim, nessa seção, pretende-se apresentar como se dá a apropriação do conhecimento e destacar alguns conceitos da teoria, como “imaginação”, “atenção”, “memória” e “percepção” - funções que se desenvolvem formando o humano.

Cabe ressaltar que a linguagem adentra todos os campos da atividade consciente do homem e faz com que haja mudanças no percurso do processo psíquico. Estão envolvidos nesse processo a memória, a percepção, a atenção e a imaginação (LURIA, 1991). A atividade consciente do homem se constitui por meio do histórico-social de atividade do trabalho, por isso, a linguagem é fundamental, ou seja, os processos psíquicos superiores humanos são mediados pela linguagem.

Nessa ótica, enquanto a criança está no ventre materno ouve as vozes, por exemplo, da mãe, pois a audição se forma bem cedo no útero, e o bebê, quando nasce, já possui uma experiência auditiva de aproximadamente 12 semanas, discriminando o que gosta de ouvir. A voz da mãe está em primeiro lugar. O primeiro sentido a surgir é o tato, um embrião de cinco semanas apresenta o lábio e o nariz sensíveis, cuja sensibilidade tátil se estenderá rapidamente ao restante do corpo (ELIOT, 2000). Então, podemos dizer que a interação mãe-filho começa durante a gravidez.

A partir do nascimento, amplia-se o contato para além da mãe e todos os sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar) da criança entram em ação, agora diferentemente de quando estava dentro do útero materno. A aprendizagem de um modo geral perdura por toda a vida. No quesito da audição, um dos sons que se ouve é o som da palavra. As palavras são ouvidas intermitentemente e dão o tom no desenvolvimento da criança, principalmente no seu estágio inicial. É relevante dizer que o pensamento está indissociável da palavra, pois a palavra sem significado não é palavra.

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Os conceitos são identificados como espontâneos e científicos, sendo os conceitos espontâneos aprendidos pela criança no cotidiano e os conceitos científicos aprendidos na escola.

[...] Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos. (VIGOTSKI, 2009, p. 265).

Percebe-se que o aprendizado da escrita se relaciona com os conceitos científicos e espontâneos. Portanto, é importante falar um pouco sobre crianças na idade escolar, ou seja, sobre os conceitos científicos na infância.

Os estudos de Vigotski (2009) sobre os conceitos científicos mostram que estes ocorrem nos “níveis mais elevados de tomada de consciência” do que nos conceitos espontâneos. São dois os movimentos que ocorrem: ao mesmo tempo em que a definição de uma palavra se dirige a algum aspecto do real também os conceitos espontâneos ascendem para generalizações (VIGOTSKI, 2009 p. 244).

De acordo com Vigotski (2009), os conceitos científicos se desenvolvem na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar por meio de transmissão e assimilação do conceito pronto. Quando a criança ouve pela primeira vez o significado de uma palavra, sua história está começando exatamente nesse momento. É pelo pensamento que os conceitos se formam, o ato é real e complexo, ou seja, quando o significado da palavra evolui também ocorrem transições de uma estrutura de generalização à outra. Essas generalizações são mais elementares no início e, conforme a criança vai se desenvolvendo, surgem generalizações mais complexas, ou seja, as

generalizações elementares são substituídas por generalizações cada vez mais complexas que são os reais conceitos.

Vigotski (2009, p. 247) aponta que “a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”. O que acontece é que no primeiro momento em que a criança conhece o novo conceito é o momento em que ela toma como propriedade a palavra e o conceito, e isso é um complexo processo psicológico interior, envolvendo a “compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 250). As relações entre ensino – aprendizagem – desenvolvimento acontecem e orientam os conceitos já construídos pela criança, lhes dando a possibilidade de um desenvolvimento superior desses conceitos, mostrando que é impossível o ensino direto de conceitos na escola.

Essa discussão é muito importante para Vigotski (2009), o processo de formação de conceitos é sinônimo de desenvolvimento do pensamento e várias funções entrelaçadas. Esse processo de formação de conceitos não é um simples processo de memorização de palavras.

Os conceitos científicos não são algo espontâneo, ou seja, não surgem das experiências cotidianas da criança, e sim de uma organização determinada pela escola, que estrutura o conhecimento produzido cientificamente no processo de ensino escolar.

Entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos científicos existem relações absolutamente análogas. Duas considerações sólidas favorecem esse reconhecimento: em primeiro lugar, o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente; por isso há fundamentos para esperar que o desenvolvimento do significado das palavras como parte do processo geral de desenvolvimento da língua venha a revelar as leis próprias da totalidade. Em segundo lugar, as condições internas e externas de estudo de uma língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos

espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si; aqui e lá a diferença se deve em primeiro lugar à linha do ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos e não espontâneos, poderíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem para a língua materna e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira (VIGOTSKI, 2009, p. 268).

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos são processos interligados, ou seja, esses conceitos estão em processo de interação constante e influenciam uns sobre os outros. Trata-se de um processo único de formação de conceitos. A aprendizagem escolar é parte fundamental deste processo, pois “no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata” (VIGOTSKI, 2009, p. 268).

É salutar destacar a importância do ensino às crianças sobre aquilo que elas não têm diante dos olhos para o funcionamento imaginativo.

Para Vigotski, a criança até os onze ou doze anos de idade é incapaz de tomar consciência do próprio pensamento e, essa incapacidade decorre do pouco estabelecimento de vínculos lógicos entre os significados das palavras. O processo mental realizado pela criança acontece de forma espontânea e não de acordo com sua vontade ou intencionalidade. Na verdade, é o egocentrismo do pensamento da criança até os sete ou oito anos de idade e a inconsciência causada por esse egocentrismo que são as raízes dessa lógica. “De fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VIGOTSKI, 2009, p. 275).

Cabe dizer que o processo de escrita, do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, é totalmente diferente do processo da fala. Na escrita não há a sonoridade que há na fala, ademais não existe o outro físico como em uma conversa oral (VIGOTSKI, 2009):

A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve. É uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado, ao passo que qualquer situação de linguagem falada é, por si mesma e sem nenhum

esforço por parte da criança, uma situação de conversação. A situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor. Nossa investigação mostra que aí reside a segunda daquelas dificuldades basilares com que defronta o aluno escolar no processo de apreensão da escrita. É natural que a linguagem sem um som real, que é apenas concebível, que requer uma simbolização dos símbolos sonoros, ou melhor, uma simbolização de segunda ordem, deve ser igualmente mais difícil que a linguagem falada; a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 314).

O início da aprendizagem da escrita é muito difícil para a criança, porque ela entende que escreve para ela mesma e por isso não identifica o motivo da escrita. Além disso, no momento da escrita é que a criança vai se dando conta de que a palavra não é uma coisa só, e sim letras que combinadas com outras letras formam sons, que formam sílabas e que sílabas juntas formam a palavra.

A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. E absolutamente idêntica a atividade que a criança desenvolve ao formar frases na escrita. Ela também forma voluntariamente as frases como arbitrária e intencionalmente recria com letras isoladas uma palavra sonora. Sua sintaxe é tão arbitrária na linguagem escrita quanto em sua fonética. Por último, a estrutura semântica da linguagem escrita também exige trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, como a sintaxe e a fonética. Isto se deve ao fato de que a linguagem escrita tem com a linguagem interior uma relação diferente da linguagem falada. (VIGOTSKI, 2009, p. 316).

Portanto, ouvir uma palavra e repetir é muito mais fácil do que ouvir a palavra e escrever, até porque, não são todas as palavras que se escrevem como se fala. Esse fato se dá, pois na língua portuguesa, há casos em que um único fonema pode ser representado por duas letras, como é o caso da palavra 'carro', ou um mesmo fonema pode ser representado de diferentes modos, como 'cebola' e 'sebo'. Esse fato causa dificuldade na escrita.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 9) explicam a complexidade da escrita no processo de alfabetização. Embora o sistema de escrita que mais usamos

seja o alfabeto, “utilizamos também muitas formas de escrita ideográfica, como os números, os sinais de trânsito, os ícones comunicativos, etc.”, bem como os inúmeros estilos de letras. Os autores ainda explicam que as “relações entre letras e sons (leitura) são diferentes das relações entre sons e letras (escrita), o que torna a ortografia um ponto central na categorização funcional da escrita” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p.10).

Por tudo isso, a escrita é considerada muito importante para as funções superiores. Quando a criança começa a aprender a escrever, ainda não possui todas as funções (memória, atenção, pensamento abstrato etc.) desenvolvidas.

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

Para Vigotski (2011), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível por meio dos caminhos do desenvolvimento cultural. A linguagem é o mais importante mediador para a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski (2011, p. 869) afirma que:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante).

A criança que enxerga e ouve terá acesso, em sociedade visuoauditiva, à escrita e aos sons desde tenra idade, mas a criança que nasce surda ou cega, ou ainda surdocega, enfrentará barreiras. Vigotski (1989) dedicou parte de sua obra aos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência.

Para Vigotski, a cegueira e a surdez eram a falta de uma das possíveis vias para formação de reflexos condicionados com o ambiente. Para resolver isso, bastava substituir a via tradicional por outra, sem a necessidade de teoria especial para o tratamento de crianças surdas ou cegas (VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 76). Vigotski assumiu ser a cegueira algo sério, mas o

contato social e as experiências sociais não privam a pessoa cega da comunicação. Ainda sobre a cegueira, Vigotski (1989) afirma que além de significar falta de visão (órgão dos sentidos), também provoca uma grande reorganização da mente.

Uma das questões essenciais do estudo objetivo da atividade nervosa superior em animais e no homem estabelece que um reflexo condicionado a qualquer estímulo externo, proveniente do olho, ouvido, pele, etc., pode ser formado.

Os processos de formação do reflexo condicionado serão sempre os mesmos. Nesta lei reside a posição principal mais importante da pedagogia da infância deficiente, ou seja: a essência psicológica da formação de reações condicionadas no cego (a percepção tátil dos pontos durante a leitura) e no surdo (a leitura labial) é exatamente o mesmo que na criança normal e, portanto, também a natureza do processo educacional de crianças deficientes, em essência, é a mesma de crianças normais. A única diferença é que, em alguns casos (cegueira, surdez), um órgão de percepção (analisador) é substituído por outro, ou seja, o conteúdo qualitativo da reação permanece o mesmo, assim como todo o mecanismo de formação de a mesma. Em outras palavras, do ponto de vista psicológico e pedagógico, o comportamento de cegos, surdos mudos pode ser completamente compatível com o normal: a educação de cegos e surdos não se distingue essencialmente da educação da criança normal. (VYGOTSKY, 1989).

A linguagem é entendida como um sistema de códigos para designar ações, qualidades e relações entre os objetos do mundo, e como principal meio de comunicação. A importância da linguagem para os processos psíquicos são: penetrar em todos os campos da atividade consciente do homem; reorganizar os processos de percepção do mundo (generalizar em categorias); dirigir deliberadamente a atenção; mudar os processos da memória (mnemônica consciente/voluntária); assegurar o surgimento da imaginação; constituir o pensamento abstrato generalizado; reorganizar a vivência emocional; assegurar o estabelecimento de regras (LEONTIEV; VYGOTSKY; LURIA, 1991).

Damasceno (2006) afirma que são funções psíquicas complexas e que têm origem histórico-social, as seguintes funções corticais superiores: percepção, memória, linguagem, práxicas e intelecto. As aquisições dessas funções corticais superiores dependem da atividade da pessoa, de sua interação social e linguística, “quer se trate de uma criança que domina o uso da colher e das primeiras palavras, ou de um adulto (mesmo idoso) que aprende a dirigir carro e a falar uma nova língua” (DAMASCENO, 2006, p. 360).

A constituição da criança se dá por meio dos fatores biológicos, fatores culturais e sociais. Encontramos em Leontiev, Vigotski e Luria (1991), que é preciso considerar a relação entre aprendizado, por um lado e, por outro, a idade e o desenvolvimento psíquico.

Wertsch (1988) postula que a teoria histórico-cultural de Vigotski explica a transformação das funções psíquicas, de elementares em superiores, por meio da mediação semiótica, no plano do desenvolvimento ontogenético. As funções psíquicas como o pensamento, a percepção, a atenção, e a memória surgem primeiro como funções elementares e, depois, como funções superiores. Assim, Vigotski confirma que o desenvolvimento próprio do homem produz funções elementares, enquanto o desenvolvimento cultural ou social produz funções superiores.

De acordo com Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores equivale à apropriação dos signos da cultura. Em suas palavras, “toda função psíquica superior passa indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, de início, é social” (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Ferreira (2001, p. 46) complementa que as “transformações no desenvolvimento são mediadas pelos signos e pelo ‘outro’”. O signo introduz mudanças nas funções psicológicas”. Essa autora ainda postula que o desenho deve ser entendido como um signo, o qual, por sua vez, é constituído nas interações sociais e não se restringe à memória. Nas palavras da autora:

Como produto dessa atividade humana, o desenho – desde o rabisco, o traçado, até as figuras mais elaboradas – pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Como signo, o desenho pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. (FERREIRA, 2001, p. 46 e 47).

O desenho é algo que toda criança faz e é prazeroso para ela desenhar. É um momento dela de criação e sempre gosta de mostrar seus desenhos para os outros, pois foi algo feito por ela.

Martins, Abrantes e Facci (2016) apontam que a criança, com 5 ou 6 anos de idade, que está na pré-escola, tem como atividade dominante, os jogos de faz de conta, e a criança que está no 1º ano do ensino fundamental tem como

atividade dominante, o estudo. Eles nos dizem que esta fase é chamada por Vigotski de crise⁸ dos 7 anos (referente à passagem da idade pré-escolar para a idade escolar).

Para isso, acrescentamos que a escola deve oferecer à criança acesso aos conhecimentos, aos conceitos, pois, só assim, toda criança terá condições de passar das funções elementares para as funções superiores. Lembramos, por exemplo, da criança cega, que por vezes não tem garantido o acesso aos mesmos conceitos ou atividades trabalhados com os demais alunos em sala de aula.

Quando falamos em atividades, nos referimos também aos jogos ou brincadeiras. Vigotski (2007) indica as brincadeiras de faz de conta como atividades importantes para a aprendizagem. Nas brincadeiras de troca de papéis, por exemplo, a criança assume ser professor, bombeiro, policial, bandido, pai, mãe etc., seguindo regras sociais que implicam em tais personagens.

Martins, Abrantes e Facci (2016) enfatizam uma questão importante para a apropriação da leitura e da escrita, que é a contribuição do jogo com a sua função simbólica. Eles concordam com outros autores sobre o jogo simbólico provocar mudanças qualitativas no psíquico da criança. Outro dado importante que esses autores nos trazem à reflexão é que:

A preocupação de vários pesquisadores da área de educação e psicologia acerca da ampliação do ensino fundamental para nove anos centra-se, muitas vezes, na inquietação com o fim da infância para as crianças pequenas, com o fim do lúdico na escola, e nem sempre se vinculam ao processo de transição – agora antecipado. Muitas vezes se deixa de questionar a que ponto a qualidade da atividade na qual a criança se insere está contribuindo para o acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendemos que não se trata de a criança deixar ou não de ser criança, de se finalizar a infância, mas sim de pensar uma escola que realmente invista no desenvolvimento máximo de potencialidades dos estudantes. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 165).

⁸ Vale registrar que a crise dos 7 anos, “periodização do desenvolvimento proposta pela psicologia soviética foi elaborada em uma dada época, em contexto específico e em consonância com o sistema educacional vigente naquele país” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 155).

Refletindo sobre essa preocupação, colocamos mais um ingrediente sobre o fim do lúdico na escola. Além do fato da criança adentrar no 1º ano com seis anos de idade, ou seja, já ter o foco no estudo, deixando de lado o lúdico, é preciso pensar nas crianças com deficiência, por exemplo, na criança cega, que não teve atividades devidamente trabalhadas e explicadas como brincadeiras de faz de conta, desenhos, dentre outros.

Retomando a discussão sobre as funções psíquicas, Martins (2013), ao abordar o tema, aponta a diferença entre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. O conceito de função tem sua origem no campo da biologia, e o cérebro é indicado como o órgão do psiquismo. As funções psíquicas e atividades complexas mobilizavam o cenário científico, nas primeiras décadas do século XX, nas áreas da neurologia, fisiologia, psicopatologia e psicologia.

Vigotski aponta que da mesma maneira que se usam ferramentas para que aconteça a complexificação da atividade humana, usam-se signos para possibilitar a complexificação das funções superiores. A definição de psiquismo é resgatada como “imagem subjetiva da realidade objetiva tendo em vista o apontamento das relações entre imagem, emprego de signos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2013, p. 72).

Nos estudos sobre o desenvolvimento, Vigotski destaca três conceitos importantíssimos: “o conceito de função psíquica superior, o de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos processos de comportamento” (MARTINS, 2013, p. 77). Para explicar tal desenvolvimento, é fundamental diferenciar as duas linhas do desenvolvimento infantil, sendo a biológica e a cultural. Na filogênese elas se apresentam independentes e na ontogênese se mostram unidas. “O percurso do desenvolvimento não acende do natural ao cultural, mas imbrica contínua e permanentemente essas linhas” (MARTINS, 2013, p. 79).

Vigotski aponta que é preciso superar os limites metodológicos, os quais aparecem na psicologia tradicional e que não compreendem o problema das funções psíquicas superiores. Aponta ainda que apenas uma mudança radical de método possibilitaria o estudo da síntese psíquica superior. Em suma, Vigotski apresenta que não se direciona das partes para o todo, mas sim do todo para a complexificação de suas partes. Ele garante que “toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é de

funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento” (MARTINS, 2013, p. 109). Portanto, é na apropriação do signo que se encontra a centralidade de análise da aprendizagem e do desenvolvimento.

Diante dessas considerações, pensamos em direcionar a pesquisa para dois conceitos importantes para a aquisição da escrita, são eles, a imaginação e a memória.

Imaginação

Para Vigotski, o indivíduo se constitui por meio da relação social, assim, “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009a, p. 22). Ele explica que a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto porque a criança tem ainda pouca experiência.

Vigotski (2009a) afirma que ao imaginar recriamos ou reproduzimos o que já existe no mundo, ou seja, as experiências guardadas na memória.

Diante das reflexões do autor russo, levantamos várias interrogações: Mas o que é a imaginação? O que significa a palavra imaginar? No dicionário, a palavra imaginar significa formar imagem mental de (algo não presente); idear; descobrir; criar (algo abstrato); inventar. Então, qual é a relação entre algo que não tem existência real com a realidade, ou seja, por que é necessária experiência real para que haja imaginação?

Porque é a partir de situações vividas que o indivíduo pode idear, descobrir, criar, inventar, pois a criação não surge do nada. As situações vividas se tornam possíveis por meio da linguagem. Tanto as situações vividas (experiência com o outro) quanto às narradas pelo outro, bem como a ficção, por exemplo, os contos de fadas, formam imagens mentais. A emoção também está ligada à atividade de fantasia e realidade, pois qualquer sentimento produz imagens e também se externa no corpo. O sentimento que surge a partir de uma situação irreal é algo verdadeiro que se externa, são vivências reais. Por último, outra forma de relação entre o irreal e o real é que uma fantasia pode ser algo novo, não vivido e nem narrado, nada a ver com algum objeto que existe, pode começar a existir porque se fez na imaginação como algo concreto (VIGOTSKI,

2009a). A imaginação é uma função psíquica superior demasiadamente complexa.

A criança, embora com o cognitivo em formação, tal qual o adulto, ela faz uso da linguagem. É fato que o pensamento teórico de qualquer pessoa é determinado pela linguagem.

Atenção

Luria (1981, p. 223) diz que “toda atividade mental humana possui algum grau de direção e de seletividade”. O autor ainda diz que,

O caráter direcional e a seletividade dos processos mentais, base sobre a qual se organizam, geralmente são denominados atenção em psicologia. Com este termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental. (LURIA, 1981, p. 223).

Luria (1981) aponta que era preciso examinar de maneira inteiramente nova as opiniões clássicas a respeito do processo da atenção, e interpretar os fenômenos desta a partir de posições essencialmente diferentes. Isto ocorreu “pela introdução na psicologia do princípio novo, histórico, de análise de formas complexas de atividade mental, associados com os trabalhos de Vygotsky e colaboradores”, bem como, “pelo exame de fatos fisiológicos que fornecem uma abordagem nova do mecanismo que governa o curso seletivo de processos neurofisiológicos” (LURIA, 1981, p. 224 e 225).

De acordo com Luria (1981), a atenção involuntária, a mais elementar, é observada durante os primeiros meses do desenvolvimento da criança. A atenção involuntária se refere aos estímulos mais poderosos ou biologicamente significativos. “As referidas características consistem na volta dos olhos e depois da cabeça em direção a esse estímulo”, e parando todas as outras formas, insignificantes, de atividade, “e na ocorrência de um conjunto claramente definido de respostas respiratórias, cardiovasculares e psicogalvânicas” (LURIA, 1891, p. 225). A atenção voluntária é um ato social, ou seja, ocorre da relação da criança com o adulto. A partir dessas relações, se organiza “a complexa

regulação da atividade mental seletiva”. A atenção voluntária surge após um longo período de contato com o adulto, ou seja, a criança só se organiza socialmente “pouco tempo antes da hora em que deverá começar a frequentar a escola” (LURIA, 1981,p. 228 e 229).

Só aos quatro e meio ou cinco anos de idade esta capacidade de obedecer a uma instrução falada se torna suficientemente forte para evocar uma conexão dominante, de modo a permitir que a criança possa facilmente eliminar a influência de todos os fatores irrelevantes, distrativos, embora possam continuar a aparecer ainda, por um tempo considerável, sinais de instabilidade de formas superiores de atenção evocadas por uma instrução falada (LURIA, 1981, p. 230).

Nesta fase em que a criança entra na escola, Vigotski considera o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado pelo nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. Isto coloca em dúvida todas as teorias sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Leontiev (2010, p. 113 e 114) aponta que:

Até agora, a questão tinha se apresentado do seguinte modo: com o auxílio dos testes pretendemos determinar o nível de desenvolvimento psicointelectual da criança, que o educador deve considerar como um limite não superável pela criança. Precisamente, este modo de apresentar o problema contém a ideia de que o ensino deve orientar-se buscando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada. [...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas

A linguagem surge, primeiramente, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que estão a sua volta. Posteriormente, quando já convertido em linguagem interna, passa a ser função mental interna que dá os meios essenciais ao pensamento da criança. Para Vigotski, o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, criando a área de desenvolvimento potencial. Ainda, o processo de aprendizagem e o de desenvolvimento nunca acontece de modo simétrico e paralelo. “Os testes que

comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança” (LURIA, 1981, p. 116).

Por fim, cabe destacar que em Leontiev, Vigotski e Luria (1991) encontra-se que a relação desenvolvimento-aprendizagem-desenvolvimento fez surgir a teoria do desenvolvimento potencial; de acordo com esta teoria, o desenvolvimento segue o processo de aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial. Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois ela começa muito antes da criança adentrar na escola.

Memória

É na memória que guardamos nomes, pessoas, músicas etc. Para aprendermos coisas novas temos que ler ou ouvir, e é na memória que ficam armazenadas. Também podemos aprender a andar de bicicleta em um dia e, assim, guardar na memória para se lembrar no dia seguinte como se faz.

Segundo Luria (1981, p. 248), estudiosos consideram que há “transferência de estímulos para o estágio de memória de imagens: os estímulos percebidos são convertidos em imagens visuais”. De acordo com o autor, esses estudiosos dizem que,

Contudo, esta conversão não é nunca simples conversão de um estímulo sensorial monovalente em uma imagem visual, mas pressupõe a seleção de uma imagem apropriada entre muitas possíveis, e pode ser interpretada como o característico processamento ou codificação dos estímulos recebidos. (LURIA, 1981, p. 248).

Luria (1981) explica que o processo da memória, ou seja, de recordar, é de natureza complexa e ativa, e que para a maioria dos estudiosos permite que a pessoa use as atividades de linguagem. Luria (1981) aponta o problema do esquecimento e diz que está ligado ao da recordação.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que a memória do homem primitivo⁹ desempenhava papel fundamental, pois quase toda sua experiência era apoiada pela memória. O que já não acontece com nossa mente, uma vez que a nossa

⁹ Os autores consideram a criança como um homem ainda não desenvolvido, ou seja, como um ser que percebe a realidade de um modo primitivo.

experiência se apoia nos conceitos, não tendo necessidade de guardar na memória. Inclusive modificando consideravelmente o caminho a percorrer de nossa memória, por meio da utilização recorrente de mecanismos lógicos e de conceitos abstratos.

Ainda sobre o homem primitivo, ele armazenava as imagens do lugar de forma descritiva detalhada, apoiado só na memória, porque não possuía linguagem escrita. É possível encontrar uma forma parecida de memória primitiva em pessoas analfabetas.

O desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la [...] A partir da capacidade de encontrar caminhos, isto é, da capacidade de utilizar pistas como signos que lhe revelam e lembram figuras complexas inteiras – a partir do uso de um signo – o homem primitivo, em determinado estágio de seu desenvolvimento, chega pela primeira vez à criação de um signo artificial. [...] A escrita, em sua forma primitiva, entra em cena exatamente como um desses meios auxiliares, com a ajuda dos quais o homem começa a controlar a própria memória. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 114).

Esses autores explicam que a história da escrita tem muito tempo e os signos que são os primeiros instrumentos de memória foram figuras douradas dos contadores de histórias da África ocidental, ou seja, cada figura representava uma história diferente. Outro signo utilizado pelo homem primitivo, e que usamos até hoje para ajudar a memorizar, é o nó. Cordões com nós são considerados o mais antigo vestígio de escrita. O *quipu* que significa cordões com nós, em língua peruana, servia para contar e eram utilizados no antigo Peru, na China antiga, no Japão e em outros países. Ainda hoje são utilizados na Bolívia, no Tibete e em outros lugares.

Vigotski e Luria (1996, p. 117) não se estendem sobre a história da escrita, mas deixam claro que:

A passagem do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento da escrita [...] constitui um ponto crucial ou uma mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória humana. O desenvolvimento externo toma lugar do desenvolvimento interno. A memória se aperfeiçoa à medida que se desenvolvem

sistemas de escrita – sistemas de signos e de modos de usá-los”.

Quando sistemas de escrita são desenvolvidos, a memória se modifica, porque a escrita exige essa mudança. A memória se adequa conforme o estágio da escrita, ou seja, conforme a escrita avança exige da memória uma maneira de funcionamento diferente. Os autores concluem que

É impossível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 119).

A criança no início das atividades de desenho faz de memória, ou seja, o que ela sabe e não o que ela vê. A criança pensa para lembrar, já o adolescente lembra para pensar.

Percepção

Leontiev (1973), afirma que a percepção é um ato intelectual. A percepção é cognitiva, portanto, tem a ver com o pensamento. Para o autor, o problema do desenvolvimento dos conceitos na criança é muito complicado. Por isso, os conceitos devem ser trabalhados pelo professor. Nessa mesma linha de raciocínio, Luria (1981, p. 200) afirma que:

A percepção humana é um complexo processo de codificação do material percebido que se realiza com a estreita participação da fala, e que a atividade perceptiva humana, portanto, nunca acontece sem a participação direta da linguagem.

A linguagem oral participa na percepção do ser humano, mas isso não significa que a percepção seja fácil por conta da oralidade.

Luria (1981, p. 200) explica:

A percepção visual não é realizada em sua totalidade pelas estruturas do córtex occipital (visual), mas que há, na verdade, o envolvimento de uma completa “constelação obreira” de zonas cerebrais, cada zona desempenhando o seu papel particular na

atividade perceptiva e dando a sua contribuição própria para a formação do processo perceptivo.

A percepção vem de todos os órgãos dos sentidos, portanto, no caso da pessoa cega, o tato e a audição são importantíssimas vias para a aprendizagem.

Luria (1981, p. 203) aponta que “a organização espacial não é uma função do próprio córtex occipital (visual) e que a participação das zonas parietais inferiores (ou parieto-ocipitais) do cérebro é imprescindível à sua ocorrência”. O autor cita trabalhos realizados em sua época, mostrando que “as zonas parieto-ocipitais do hemisfério direito evidentemente desempenham um papel importante nas formas mais diretas de percepção, e especialmente, naquelas em que é mínima a contribuição da fala” (LURIA, 1981, p. 207).

As descobertas no cérebro são recentes e ainda há muito o que desvendar.

Os lobos frontais ocupam um lugar especial na organização cerebral, segundo Luria (1981, p. 209),

A percepção, como já disse antes, é um processo ativo que inclui a busca dos elementos mais importantes da informação, a comparação dos mesmos entre si, a criação de uma hipótese relativa ao significado da informação como um todo e a verificação desta hipótese pela sua comparação com os aspectos originais do objeto percebido. Quanto mais complexo o objeto percebido, e quanto menos familiar, mais detalhada será esta atividade perceptiva. Tanto a direção quanto o caráter destas buscas perceptivas variam com a natureza da tarefa perceptiva, como é claramente mostrado pelos movimentos oculares registrados durante o exame de um objeto complexo. É este caráter ativo do processo que é dependente do papel dos lobos frontais na percepção. Isto pode ser visto por meio da análise dos distúrbios de atividade perceptiva encontrados em pacientes com lesões dos lobos frontais.

Os estímulos do meio externo, por meio dos órgãos dos sentidos são captados pelo cérebro. As funções mentais do ser humano têm a ver com a evolução biológica e social.

Luria (2010, p. 161) afirma que

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão

lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da criança.

O autor explica que o primeiro estágio da pré-história da escrita na criança é quando ainda não há compreensão do mecanismo da escrita, ou seja, é a fase das linhas e rabiscos. A partir do momento que a criança começa a expressar cor, forma e tamanho (pictografia), por meio destes elementos, chega ao desenho como meio de recordar. E é quando pela primeira vez, “o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2010, p. 166). Essa atividade intelectual é complexa.

Lacerda (1995) pesquisou a inter-relação entre oralidade, desenho e escrita no processo de construção do conhecimento de duas crianças com deficiência intelectual sendo que uma delas se comunica bem, e a fala da outra criança é produzida com dificuldade, bem como também tem dificuldade em seu desempenho motor refinado. Essa autora traz Vigotski (1991, p. 127) que concluiu que o desenho da criança “é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”.

A autora aponta que “compreender o desenvolvimento de crianças, deficientes ou não, implica levar em conta não só sua oralidade, escrita e aspectos emocionais, mas, sobretudo, as interrelações entre eles e as implicações que daí advenham” (LACERDA, 1995, p. 163).

Os sujeitos estudados talvez percebam seus limites cognitivos e motores e, por isso, os aspectos emocionais podem bloquear as possibilidades de aprender algo. A autora afirma que, embora seja natural para qualquer pessoa se recusar a fazer coisas que julgue ter desconforto, “essa conduta dificulta a aprendizagem de certos aspectos que poderiam ser úteis a eles em diferentes contextos, para os quais mostram ter recursos cognitivos suficientes” (LACERDA, 1995, p.164). A autora concluiu:

Ter um desenho representativo-figurativo-narrativo não é garantia de que a linguagem escrita vá se estruturar sobre esse conhecimento. **O desenho pode não participar construtivamente na apropriação da escrita tanto quando a produção pictográfica é utilizada para “substituir” a escrita (como no caso de Ca), como quando essa produção não se desenvolve a contento (como no caso de Lu).** Ter uma linguagem oral bem-construída não é garantia para aquisição da

escrita, assim como **um comprometimento severo da fala não impede uma criança de se alfabetizar**. A relação entre oralidade, desenho e escrita não é estável; entre estes sistemas de interação e representação podem se interpor diversos aspectos que alteram significativamente cada sistema, em si, e a dinâmica de sua constituição recíproca. (LACERDA, 1995, p. 164, grifos nossos).

Lacerda (1995) mostra que é preciso compreender as interrelações entre oralidade, escrita e aspectos emocionais, independente de quem seja a criança (com deficiência ou não). Sua pesquisa sobre as crianças com deficiência intelectual demonstra que qualquer criança pode ser alfabetizada, e enfatiza que o desenho apresenta relações com a oralidade e com a escrita e é preciso compreender essas interrelações.

Luria (2010) fala sobre o desenho e afirma que a criança pode desenhar bem, mas isto não significa necessariamente que ela se relacione com seu desenho. “Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra” (LURIA, 2010, p.176). O autor explica o caso de criança com deficiência intelectual.

No caso de crianças cegas é comum ouvirmos que por não enxergarem não podem aprender certos conteúdos. Também, às vezes, certas atividades não são trabalhadas com essas crianças, cujo adulto ou professor solicita que seja feita uma atividade diferente das demais crianças videntes.

3.1 Abordagem histórico-cultural e a educação escolar

Alguns autores contribuem com as discussões dos conceitos centrais: cultura, desenvolvimento, signo e funções psíquicas superiores, e dos principais pressupostos e teses da abordagem histórico-cultural nas questões relativas à formação do homem e também ao âmbito da Educação, com destaque ao processo de relação entre aluno e professor e às práticas sociais em que estão inseridos.

Luria (1991) destaca que por analogia a Marx (instrumento de trabalho), Vigotski adota o emprego de instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem. O homem difere do animal pela sua capacidade consciente. As raízes

do surgimento da atividade consciente do homem estão nas condições sociais. As peculiaridades inerentes apenas ao homem estão relacionadas com o trabalho social, o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. A linguagem é de suma importância para a formação dos processos psíquicos.

De acordo com Vigotski (1995), uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural é a linguagem, porque sintetiza o acúmulo da experiência do ser humano e os saltos qualitativos mais decisivos de cada um, tanto do enfoque filogenético quanto do ontogenético.

Importante apontamento de Luria (1991, p. 73), diz que

Desde o momento em que nasce: a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este nos diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

A linguagem faz com que o ser humano pense de modo mais sofisticado, mais elaborado, ou seja, “a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção”, esta “muda essencialmente os processos de atenção do homem” e também “os processos da memória do homem” (LURIA, 1991, p. 82). A linguagem assegura o surgimento da imaginação, quando permite ao homem se desligar da experiência imediata.

Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 478) apontam que com o desenvolvimento da linguagem são gerados “signos que são internalizados e transformam o psiquismo”. O homem, ao se apropriar da cultura e de tudo que ele desenvolveu, se torna humano.

Vigotski (1995, p. 147) sinaliza sobre o desenvolvimento da criança:

Vale ressaltar que o papel genético do coletivo é modificado no desenvolvimento do comportamento da criança; as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e só depois aparecem em seu próprio comportamento reflexivo.

A relação da criança com o outro propicia o revelar das funções psíquicas superiores que, posteriormente, aparecerá em seu próprio comportamento reflexivo. O autor nos mostra que o conceito de desenvolvimento da criança não significa a mesma coisa para os vários estudiosos dessa área.

Vigotski (2000) aponta que ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência no campo dos conceitos científicos do que dos conceitos espontâneos. De acordo com o autor, quando a criança ouve pela primeira vez o significado de uma palavra começa o processo de desenvolvimento do conceito.

O desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico, porque em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente (VIGOTSKI, 2000, p. 268).

É importante salientar que, para Vigotski (2000, p. 310), “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas”. O autor explana sobre o processo da escrita, que é totalmente diferente da fala, e nos diz que

Até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p.318).

Assim, podemos constatar que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento. Essa discussão que o autor faz sobre a escrita é importante para entender a complexidade da relação entre eles.

Leontiev (2010) aponta que a criança durante o seu desenvolvimento muda de lugar na relação com outro. O “mudar de lugar” não se limita a mudança no sistema das relações sociais, mas a criança se torna também “consciente

dessas relações e as interpreta” (LEONTIEV, 2010, p.82). Essa relação com o outro se dá na escola, por exemplo, com a professora, “pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças” (LEONTIEV, 2010, p. 60); se dá também dentro de um grupo de crianças, ou seja, uma criança se relaciona com outras crianças dentro de um grupo, e essas relações também são peculiares.

Vigotski (1997) traz o conceito de compensação em sua obra, negando a ideia de uma compensação puramente biológica, ou seja, de que o cego substitui a falta da visão pelo tato (órgãos dos sentidos), e defende a noção de compensação social, destacando a importância da linguagem e do signo.

No caso de crianças de três a cinco anos, o vínculo entre elas depende, nesse aspecto, do papel da professora, “que desempenha o papel principal – e mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças” (LEONTIEV, 2010, p. 60). Leontiev (2010) ainda aponta que uma criança de seis anos pode ler muito bem e seu conhecimento em alguns aspectos pode ser grande, mas isso não apaga o fato de ela estar na pré-escola. Porém, quando, por exemplo, a criança tem a tarefa de cuidar da irmãzinha e sua mãe a trata como auxiliar, “todo o mundo se abre de forma bastante diferente”, não importa que a criança “ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará” (LEONTIEV, 2010, p. 61). É fundamental frisar que o desenvolvimento psíquico se dá em relação à atividade principal e não à atividade em geral, ou seja, é a atividade principal que “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65). A atividade é algo mais complexa do que as ações.

Leontiev (2010, p. 76 e 77) sugere que:

O último grupo de mudanças durante o desenvolvimento da psique que abordaremos é o das funções psicofisiológicas. Por este termo queremos indicar as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade. O grupo inclui as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas, e assim por diante.

Nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento destas funções, mas esta atividade não consiste apenas nas funções e não pode ser derivada delas.

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana.

Se mentalmente excluirmos a função da percepção das cores, a imagem da realidade em nossa consciência adquirirá a palidez de uma fotografia branca e preta. Se bloquearmos a audição, nosso quadro do mundo será tão pobre quanto um filme mudo comparado com o sonoro. Por outro lado, todavia, 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.

A sensação é função elementar, e se torna superior porque são socialmente adquiridas, ou seja, por meio do social se reorganiza e isso é função das funções superiores. Assim, a cultura é determinante nas funções superiores e o desenvolvimento do psiquismo vem das mediações semióticas.

Leontiev (2010) nos diz da possibilidade de uma pessoa cega criar uma nova teoria sobre a natureza da luz. No caso do desenho, a criança cega pode representar o mundo em que vive.

Vigotski pontua que as pessoas com deficiência são o exemplo real que demonstra que as condições sociais darão a elas a transformação. Góes (2002, p. 99) contribui na questão das relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação na perspectiva histórico-cultural:

No campo da defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. [...] Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que trata o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pelas crianças, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas.

Um caminho alternativo para o cego é a leitura e escrita *braille*, pois, por meio do tato, ele terá acesso à ortografia, poderá participar de vestibulares, concursos públicos e das eleições com independência e autonomia.

As origens da constituição cultural da criança foram estudadas por Pino (2005), na perspectiva de Lev S. Vigotski. O objetivo principal da obra de Pino foi tentar responder as seguintes perguntas: 1- Quando e como ocorre o nascer cultural da criança? 2- Como opera a mediação do Outro (em particular, os pais) nesse nascimento? 3- Como se dão, na ausência da fala, os primeiros contatos do bebê com a cultura? 4- Como ocorre a conversão da cultura em “material” constitutivo do ser cultural da criança? 5- O que ocorre com as funções naturais ou biológicas sob o impacto da cultura? (PINO, 2005, p. 55). Para responder a estas interrogações o autor observou a evolução de uma criança logo após o seu nascimento, analisando como a natureza transforma-se sob a ação da cultura, assim a criança se faz um ser humano.

O que motivou Pino (2005) a investigar as questões já elencadas foi uma tese de Vigotski, a qual identifica as funções mentais superiores com a cultura. Pino (2005, p. 15) considera essa tese central para seus estudos, pois “faz do Homem o criador daquilo que o constitui e que o define como um ser humano”. De acordo com o autor, imediatamente após o nascimento da criança, a ação do meio *cultural* começa a operar de forma lenta, mas constante, de modo que as “marcas do humano” se fazem presentes aos *gradientes* de evolução biológica.

Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma natureza que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma natureza *humanizada* (PINO, 2005, p. 268).

A humanização, apontada por Pino (2005), significa que é por meio do outro que a cultura age sobre a natureza da criança e, assim, a define como um ser humano. “É na relação dialética homem – natureza, na qual se inscreve a relação recíproca natureza – cultura, que se situa o lugar do debate que o termo ‘humano’ levanta neste trabalho” (PINO, 2005, p. 17).

Interessante notar que Pino (2005), no capítulo I, traz no enunciado “A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico” como uma

interrogação, tudo a ver com a dialética humana. O autor aponta que a relação entre o biológico e o cultural é uma relação complexa. Para ele, há um nascimento cultural e, portanto, “um hipotético *momento zero cultural*”. Pino (2005, p. 47) explica que “se as funções culturais têm que se ‘instalar’ no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária”.

Para o autor, a criança recém-nascida já tem a “*aptidão para a cultura*, sem a qual nunca poderia adquirir a condição humana” (PINO, 2005, p.47). Na corrente histórico-cultural de psicologia, a cultura está no coração da análise, bem como, “faz dela a ‘matéria-prima’ do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado ‘desenvolvimento cultural’, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural” (PINO, 2005, p. 52).

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a ideia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias, a outras ideias. (PINO, 2005, p. 53).

O signo é produzido pelo outro, antes está nas relações e só depois está nas funções superiores. “Atribuir significação às coisas – as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela – constitui o que entendemos por produzir cultura” (PINO, 2005, p. 54). O bebê humano passa por uma dupla mediação, sendo eles, o signo e o Outro, detentor da significação.

Pino (2005, p. 63) recorre a uma explicação sobre a imitação e infere que,

A imitação constituiria, na linha deste raciocínio, num mecanismo que permitisse visualizar o processo progressivo, vivido pela criança, de deslocamento da realidade – uma exigência da condição humana do homem – e de deslocamento

definitivo do eixo evolutivo do plano da mera sensorialidade/motricidade, comandado pelas “leis” da natureza ao plano do simbólico, comandado pelas leis da história.

É essencial falar do “nascimento cultural” que “nada mais é do que o processo pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, semiótico, do adulto”. Assim, as funções, sensorial e motora “constituiriam o primeiro *circuito* de comunicação da criança com o Outro, por meio do qual ela pode estabelecer os primeiros contatos com o mundo estranho da cultura” (PINO, 2005, p. 65), mesmo nas suas formas mais elementares

Pino (2005) esclarece que a discussão sobre natureza e cultura existe desde Platão e Aristóteles. A figura de Platão evidencia as mãos para cima, reportando ao divino, e Aristóteles evidencia as mãos para baixo. Marx e Engels mostram a materialização desse dualismo natureza – cultura e, depois, Vigotski também mostra isso. Produzir cultura é atribuir significação às coisas que o homem encontra prontas na natureza e que produz agindo sobre a natureza.

Continuando seus estudos, o autor aborda o conceito das palavras “função”, “relações sociais” e “conversão”. Sobre o termo função é explicado que as funções se “organizam numa rede interfuncional à maneira como as relações reais entre as pessoas se organizam” (PINO, 2005, p. 99). Essa rede interfuncional significa as “diferentes funções psicológicas superiores que constituem a psique humana” (PINO, 2005, p.99). Portanto, “as funções não só têm sua origem no plano social, mas recompõem, no plano pessoal, as relações de que participamos no plano social” (PINO, 2005, p. 99). Assim, as funções psicológicas superiores são a conversão, no plano do ser humano. Pino (2005, p. 107) conclui:

As funções mentais superiores não são simples transposição no plano social das relações sociais, mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida.

É salutar o apontamento de Prestes (2012, p. 21) sobre as funções psíquicas superiores, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, que “não se apresentam prontas ao nascer”, e sim, que se formam no

decorrer da vida “como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes”.

Prestes (2012, p. 21) nos explica que Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, queria “desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas”. E aponta que o autor, sem negar a importância do biológico no desenvolvimento humano, “afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores” (PRESTES, 2012, p. 21).

O trabalho de Bernardes (2010) nos ajuda a entender o método segundo a abordagem histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético. A história faz parte da sociedade capitalista que é tensionada pelo trabalho, capital e Estado. Na sociedade capitalista estão as determinações sociais e econômicas. As determinações sociais e econômicas são as mediações. A palavra é o elemento/parte que faz parte do sistema.

A relação entre as categorias de unidade e de movimento, próprias do método dialético, objetiva-se na compreensão de que as funções psicológicas superiores, além de serem compreendidas como uma unidade interfuncional, estão em constante processo de transformação, ou seja, em movimento constante possibilitado pela apropriação dos elementos da cultura como mediadores da constituição de novos nexos entre as funções. (BERNARDES, 2010, p. 306).

Bernardes (2010) aponta que Vigotski apresenta três traços de investigação: 1- análise de processos em substituição à análise de objetos; 2- explicação do fenômeno em substituição à descrição do mesmo; 3- investigação do “comportamento fossilizado”. O primeiro traço, a análise de processos, refere-se à exposição dos principais aspectos que constituem a história dos processos envolvidos na investigação - reconstrução de cada estágio no desenvolvimento dele. O segundo traço, a explicação em substituição à descrição, busca a essência do conceito em detrimento das características aparentes do fenômeno. O terceiro traço, a investigação do comportamento fossilizado, refere-se ao instituído, que se perpetua e se transforma ao longo da história humana.

Na educação escolar da pessoa com deficiência, Góes (2002, p. 104) aponta que:

O educador deve, também, promover a vivência significativa da linguagem, permitindo, entre outras coisas, a experiência do mundo visível com a ajuda da fala. Contudo, o verbalismo da educação do cego é pernicioso para seu desenvolvimento. Somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado, que pode ser significado, ocorre 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.

Essa sequência de proposições evidencia a atribuição de um papel central ao outro e à linguagem. É preciso registrar que esse papel é reafirmado para todos os casos de deficiência.

A palavra é o signo por excelência, mas não posso ficar só na palavra, preciso utilizar outros meios para explicar. No caso do cego, isso é importantíssimo, só a palavra não basta. É preciso apresentar materiais adaptados no processo de ensino e aprendizagem.

Concluindo, Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 481), que abordam a cultura, o desenvolvimento, signo e funções psíquicas superiores na relação entre aluno e professor e as práticas sociais em que estão inseridos, pontuam:

No entanto, nessa perspectiva teórica a educação é entendida não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, mas como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano. É com base nesse posicionamento que afirmamos a necessidade da presença da educação sistematizada em todas as fases do desenvolvimento, dado que ela permite uma organização consciente dos processos de formação dos indivíduos, via a organização intencional de um ensino que permita aos sujeitos a apropriação de conhecimentos, de habilidades e de formas de comportamentos produzidos pela humanidade.

Reitera-se, assim, que produzir cultura é atribuir significação às coisas que o homem encontra prontas na natureza e que o homem produz agindo sobre a natureza.

3.2 Conceitos científicos na infância - crianças na idade escolar

Os estudos de Vigotski sobre os conceitos científicos mostram que ocorrem “níveis mais elevados de tomada de consciência” do que nos conceitos espontâneos. São dois os movimentos que ocorrem: ao mesmo tempo em que

a definição de uma palavra se dirige a algum aspecto do real também os conceitos espontâneos ascendem para generalizações (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

De acordo com Vigotski (2009), os conceitos científicos se desenvolvem na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar por meio de transmissão e assimilação do conceito pronto. Quando a criança ouve pela primeira vez o significado de uma palavra, sua história está começando exatamente nesse momento. É pelo pensamento que os conceitos se formam, o ato é real e complexo, ou seja, quando o significado da palavra evolui também ocorrem transições de uma estrutura de generalização à outra. Essas generalizações são mais elementares no início, conforme a criança vai se desenvolvendo surgem generalizações mais complexas, ou seja, as generalizações elementares são substituídas por generalizações cada vez mais complexas que são os reais conceitos.

Vigotski (2009, p. 247) aponta que “a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”. O que acontece é que no primeiro momento em que a criança conhece o novo conceito é o momento em que ela toma como propriedade a palavra e o conceito, e isso é um complexo processo psicológico interior, envolvendo a “compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo” (VIGOTSKI, 2009, p. 250). As relações entre ensino – aprendizagem – desenvolvimento, acontecem e orientam os conceitos já construídos pela criança, lhes dando a possibilidade de um desenvolvimento superior desses conceitos, mostrando que é impossível o ensino direto de conceitos na escola.

Essa discussão é muito importante para Vigotski, o processo de formação de conceitos é sinônimo de desenvolvimento do pensamento e várias funções entrelaçadas. Esse processo de formação de conceitos não é um simples processo de memorização de palavras.

Os conceitos científicos não são algo espontâneo, ou seja, não surgem das experiências cotidianas da criança, e sim de uma organização determinada pela escola, que estrutura o conhecimento produzido cientificamente no processo de ensino escolar.

Entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os dos científicos existem relações absolutamente análogas. Duas considerações sólidas favorecem esse reconhecimento: em primeiro lugar, o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente; por isso há fundamentos para esperar que o desenvolvimento do significado das palavras como parte do processo geral de desenvolvimento da língua venha a revelar as leis próprias da totalidade. Em segundo lugar, as condições internas e externas de estudo de uma língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si; aqui e lá a diferença se deve em primeiro lugar à linha do ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos e não espontâneos, poderíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem para a língua materna e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira. (VIGOTSKI, 2009, p. 268).

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos são processos interligados, ou seja, estão em processo de interação constante e influenciam uns sobre os outros. Trata-se de um processo único de formação de conceitos. A aprendizagem escolar é parte fundamental deste processo, pois “no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata” (VIGOTSKI, 2009, p. 268).

É salutar destacar a importância do ensino às crianças sobre aquilo que elas não têm diante dos olhos para o funcionamento imaginativo.

Para Vigotski (2009), a criança até os onze ou doze anos de idade é incapaz de tomar consciência do próprio pensamento e, essa incapacidade decorre do pouco estabelecimento de vínculos lógicos entre os significados das palavras. O processo mental realizado pela criança acontece de forma espontânea e não de acordo com sua vontade ou intencionalidade. Na verdade, é o egocentrismo do pensamento da criança até os sete ou oito anos de idade e a inconsciência causada por esse egocentrismo que são as raízes dessa lógica. “De fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano

da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (VIGOTSKI, 2009, p. 275).

Em nosso ver, as questões sobre a apropriação da escrita podem ser enriquecidas se pensarmos nos debates sobre alfabetização e letramento que se estabeleceram no estudo sobre a alfabetização. É essa a questão que propomos para o próximo capítulo.

4 LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, MÉTODOS E ENSINO

É inegável que a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Essa relevância faz com que aproximemos dois autores, Vigotski e Bakhtin¹⁰ que estudam a linguagem em uma perspectiva histórica e social. Temos então, que, para Vigotski, o papel da linguagem é importante para a organização e desenvolvimento da atividade mental, portanto, a aprendizagem leva o indivíduo ao desenvolvimento dos processos de pensamento. Para Bakhtin, a atividade mental é condicionada pela linguagem, assim, o diálogo organiza a consciência.

Freitas (2002, p.157) propõe que os dois autores “rejeitaram posições dicotômicas em relação à psicologia e à linguagem”. Desse modo, segundo a estudiosa, enquanto Vigotski fez críticas às correntes da psicologia racionalista e empirista e procurou entender o homem em sua totalidade; Bakhtin rejeitou os sistemas filosófico-linguísticos e propôs-se a entender a linguagem a partir de uma orientação que não se fixasse apenas no enunciador ou no enunciatário. Ao procurarem superar as concepções de sua época, ambos os autores tinham como tema central a linguagem. De acordo com Freitas, Vigotski:

[...] deu ênfase especial à linguagem como formadora do pensamento, **destacando aí o papel especial desempenhado pela fala interior. Bakhtin também considerou a linguagem como elemento organizador da vida mental essencial na constituição da consciência e do sujeito**, enfatizando a função do discurso interior, destacaram aí o valor da palavra como interação com o outro. (FREITAS, 2002, p. 158 e 159, grifos nossos).

A autora destaca ainda que Vigotski procura descrever e compreender as funções psicológicas superiores, mas que Bakhtin foi além e desenvolveu uma conceituação teórica que ajuda a compreender “a consciência individual como

¹⁰ As obras de Bakhtin referenciadas são *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2006) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). O texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem* apresenta várias polêmicas em relação à autoria, pois Bakhtin, durante sua vida, não reivindicou os direitos autorais e, a posteriori, estudiosos indicaram a autoria da obra como sendo de Valentin Nikoláievitch Volochínov, interlocutor de Bakhtin. Nesta tese, faz-se uso da assinatura compartilhada Bakhtin/Volochínov (2006), conforme indicada na edição utilizada, da editora Hucitec (2006).

fato sócio-ideológico e considerando o psiquismo como objeto de uma análise ideológica” (FREITAS, 2002, p. 160).

Inseridos nessa perspectiva, acreditamos que associar os estudos enunciativo-discursivos de Bakhtin às pesquisas de Vigotski contribui para pensarmos nas orientações de linguagem mediadas pela interação verbal, as quais, por sua vez, são direcionadas aos estudos de língua portuguesa. Essa visão é fundamental para pensar como as propostas de “interação” determinam o olhar para os textos e fundamentam o comportamento do professor.

Na perspectiva de Bakhtin/Volochínov (2006), tudo no mundo é representado por um signo. Desse modo, o ser humano se relaciona com o mundo utilizando de instrumentos e signos. O autor postula que o signo está interligado à situação social e que não podem se desligar, portanto, “todo signo é ideológico. A palavra é o signo ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 17).

Destaca-se que o signo “se situa entre indivíduos organizados, sendo seu meio de comunicação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 35), e deve ser percebido como “a materialização” de uma “comunicação”. É apropriado dizer que nessa abordagem a palavra é “neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 27). As palavras, então, operam como signos, e ganham uma função ideológica, a partir do direcionamento do sujeito que as enuncia e do contexto social:

[...] esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36, grifos dos autores).

Portanto, para Bakhtin/Volochínov (2006), a língua por ser um fato social acontece por meio da interação, o que significa que essa relação implica em uma comunicação que está associada às estruturas sociais. Além disso, a proposta é que a ideologia se forma por meio da linguagem e há uma estrutura socioideológica na enunciação:

A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 58).

Bakhtin/Volochínov (2006) compreende que o psiquismo e a ideologia estão em constante interação. Nesse viés, todo signo é ideológico. A atividade mental (psiquismo), assim como sua expressão exterior (enunciação), é social, pois a expressão realizada é que estrutura a vida interior. O signo ideológico se realiza no psiquismo e a realização do psiquismo depende da vida exterior, onde os signos banham-se do conteúdo ideológico.

Compreendidas como signo, as palavras resultam “de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 42) e se encadeiam em enunciados, os quais estão associados a uma enunciação e implicam um enunciatório:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um locutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor [...]*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116, grifos dos autores).

Os enunciados têm como característica, além de associar-se a uma enunciação, entrarem em uma cadeia, na qual respondem, antecipam, concordam com outros discursos. Desse modo, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Essa relevância atribuída à comunicação como interação e com os enunciados em cadeia fez com que nos estudos discursivo-enunciativos, desenvolvidos por Bakhtin/Volochínov (2006), houvesse a contraposição a duas orientações sobre a linguagem que circulavam em seu contexto, nos anos 20. Há, na obra de Bakhtin/Volochínov (2006), a negação do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato.

A primeira concepção, o subjetivismo individualista, considerava como objeto a fala e a criação individual, e procurava entender esses fenômenos a partir do psiquismo individual. Nessa concepção, cada enunciação tem “traços fonéticos, gramaticais e lexicais —, que garantem a unicidade de uma dada língua

e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 69). Sobre o “subjativismo idealista”:

A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.71)

O objetivismo abstrato, por sua vez, de uma maneira arbitrária, atribui uma unicidade à significação. Assim, essa orientação ignora a individualidade da fala. Além disso, suscita que a língua “constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 69). O objetivismo abstrato atribui a linguagem a fatores externos ao indivíduo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 91):

Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis.

Sistematizando o que foi apresentado, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2006, p. 74), a primeira concepção se interessa pela “criação individual como fundamento da língua”. A língua, por sua vez, é concebida como “um processo criativo ininterrupto e se manifesta sob a forma individual da fala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 74). Nessa ótica, são os fatores externos que direcionam o estudo da língua. Para a segunda perspectiva, o centro organizador dos fatos da língua situa-se “no sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 79). Assim, haveria um sistema linguístico, mas ele é completamente independente de todo ato de criação individual. Nesse viés, a língua é um sistema estruturado que possui leis e normas, mas não depende do sujeito que enuncia.

Como se observa em ambas as concepções, o sujeito e as condições de produção não são considerados na produção de um enunciado. Essas duas orientações são descartadas nos estudos do autor, que propõe que a realidade fundamental da língua se situa no processo de interação verbal, em que não importam apenas os elementos da língua, mas os enunciados, estruturados a partir da “situação social mais imediata e o meio social mais amplo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.117).

Dentro dessa ótica, Bakhtin/Volochínov (2006, p.127) postula que “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Essas considerações encaminham para o “diálogo”, pois ao enunciar, o enunciador entra na corrente da comunicação discursiva, o enunciado sempre “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções” (BAKHTIN, 2006 p. 128).

Sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua, a noção de diálogo é ampliada nesta perspectiva, compreendido não só na relação entre dois falantes, “de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

A interação, que ocorre por meio da enunciação, é uma ação entre dois ou mais indivíduos, de natureza dialógica, é um movimento constitutivo. Na orientação de língua “como interação”, o interlocutor tem uma grande importância, pois se entende a comunicação como um diálogo que se estabelece com o outro:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Nessa perspectiva, os sujeitos se constituem pelos signos e pela linguagem. Entender as questões dialógicas significa pensar que “os sujeitos que

se envolvem nessas relações dialógicas não são entes autônomos e pré-sociais, mas *indivíduos socialmente organizados*” (FARACO, 2009, p. 106, grifos do autor).

Em seus estudos sobre a comunicação humana, Barros (2004) propõe que entender a língua como instrumento, como proposto por Saussure, representante da segunda orientação descrita por Bakhtin/Volochínov (2006), instaura uma ruptura com as concepções de que a língua operasse como representação e espelhasse uma estrutura do pensamento. Ainda segundo a autora, a partir das contribuições de Saussure, Jakobson propõe a teoria da comunicação composta por um esquema fixo que supõe haver: emissor, destinatário, referente, mensagem e código. As representações esquemáticas do discurso são rejeitadas por Bakhtin que, como visto, promoveu “estudos de interação verbal ou do diálogo entre interlocutores, [...] procurou mostrar que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem” (BARROS, 2004, p. 43). A autora esclarece que o modelo mecanicista proposto por Saussure, na concepção bakhtiniana, “não examina adequadamente as relações sócio-históricas e ideológicas da comunicação” (BARROS, 2004, p. 41).

Contudo, essas ideias, de viés mecanicista, vieram para a sala de aula, mais especificamente, para o ensino de português e, durante muito tempo se considerou o ensino a partir de funções: emotiva, referencial, poética, fática, metalinguística, conativa.

Entender a língua como “instrumento”, de acordo com Soares (2004), deve-se ao fato de que na década de 70, havia a necessidade de mão de obra qualificada, uma vez que a conjuntura política brasileira tinha como objetivo desenvolver a industrialização. Nesse contexto, a instituição escola é vista como o local para qualificar a mão de obra das pessoas menos favorecidas da sociedade e prepará-las para o mercado. O ensino, então, privilegia as habilidades de codificação e decodificação da leitura e da escrita.

Posteriormente, tem-se, então, uma nova perspectiva baseada na concepção de língua como “interação” que, acordo com Barros (2004, p. 43, grifos nossos), propõe:

- **em primeiro lugar, a questão de que, no processo de comunicação, os falantes se constroem e constroem juntos o texto;** .
- em segundo, a questão das imagens ou dos simulacros que os interlocutores constroem na interação;
- em terceiro, a questão do caráter contratual ou polêmico da comunicação;
- **em quarto, a questão de que ao considerar a relação entre comunicação e interação não é mais possível colocar a mensagem apenas no plano dos significantes ou da expressão;** e
- em quinto, a questão do alargamento da circulação do dizer na sociedade.

A partir dos aspectos elencados, destacamos dois itens: a proposta da autora de que os sujeitos são “substituídos por diferentes vozes que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos” (BARROS, 2004, p. 43) e que a comunicação não pode ser entendida como mecanicista, pois envolve as imagens construídas do outro e de si mesmo. Neste trabalho, essas considerações são importantes, pois direcionam a análise para elementos como: a) a interação entre professor e aluno, b) o texto como uma interação no aprendizado, a construção do emissor e do receptor, agora entendidos como sujeitos em um processo de interação, por isso os conhecimentos são construídos.

Percebe-se que a partir desses estudos sobre a linguagem, houve propostas de alguns autores para o ensino da língua portuguesa. Para aprofundar essa relação, escolhemos dois autores: Geraldi (1997, 2006) e Travaglia (2001), que sugerem três concepções de ensino e de escrita derivadas das orientações de linguagem: a) “expressão do pensamento”, pressupõe os estudos tradicionais, em que as pessoas que não tem organização do pensamento não podem se expressar adequadamente; b) “código”, sustenta o ensino que indica as variações linguísticas, mas pode eleger uma variante como superior a outras; c) “interação”, supõe o ensino que não se restringe à mera transmissão de conteúdos.

Conforme Travaglia (2001, p. 21), para a primeira concepção “as leis da criação linguística” centram-se na “capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento e dependerá da exteriorização desse pensamento por meio da linguagem articulada e organizada”. O autor explica que, nessa perspectiva, a enunciação do sujeito é compreendida como “[...] um ato monológico individual que não é afetada pelo outro ou pelas circunstâncias

que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2001, p. 21). A segunda concepção compreende a língua como um código, “capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2001, p. 22). As duas concepções elegem apenas um elo na corrente da comunicação: a primeira é o locutor; e a segunda, o receptor.

Nas duas primeiras orientações, temos um ensino pautado na existência de uma norma linguística, eleita como única e como culta, a qual deve ser “dominada” pelo aluno para a escrita de textos claros e objetivos, as inadequações não são entendidas como processo do conhecimento, mas como erros e desvios. É o caso da alfabetização centrada no método fônico, que privilegia o aprendizado centrado em frases “claras” e “objetivas” ou na reprodução de palavras escritas corretamente. Essas características apontam uma concepção tradicional, de transmissão de conhecimentos: “Isso supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno” (GERALDI, 1997, p. 20).

Espera-se do aluno, em idade de alfabetização, que ele domine letras associadas a sons e esse ensino é pautado em um currículo, concebido por etapas, o que pode incentivar a criança a não ampliar sua visão de escrita, mas considerá-la como um mero registro de sons.

Ao pensar a linguagem como o lugar da “interação”, Geraldi (1997) postula que os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução. As atividades para a escrita, então, são propostas a partir de três práticas que se associam: a) leitura de textos; b) produção de textos; e c) análise linguística. Nessa ótica, as inadequações do aluno podem ser entendidas na situação de produção e funcionam para que o professor possa entender o processo de aquisição da escrita. Além disso, põe em evidência o texto, e não frases soltas e sem sentido.

Em nosso entendimento, essas considerações enveredam pelos caminhos do que seja a alfabetização e o letramento. É essa discussão que trazemos a seguir.

4.1 Alfabetização, Métodos de Leitura e Escrita

A discussão no Brasil sobre a alfabetização pode ser considerada recente. Vários pesquisadores da área da educação têm se preocupado com essa temática, destacamos Magda Becker Soares e Maria do Rosario Longo Mortatti. As duas pesquisadoras publicaram seus livros com o título *Alfabetização no Brasil* (SOARES, 1989; MORTATTI, 2011), apresentando o caminho que vem sendo trilhado na questão desse tema e colocam-na como central. Além da publicação de livros, há também capítulos de livros e artigos sobre esse assunto.

Magda Becker Soares (1989, p. 1) fez um levantamento da produção acadêmica e científica sobre alfabetização no Brasil de 1954 a 1986. A autora aponta que “o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, só nos últimos dez ou quinze anos transformou-se em preocupação prioritária”.

A estudiosa Maria do Rosario Longo Mortatti (2011) apresenta uma coletânea de textos que explicam como vem caminhando a história da alfabetização no Brasil e como vem se constituindo esse campo de conhecimento. As pesquisas que tratam, historicamente, a alfabetização no Brasil, iniciaram a partir da década de 1990.

Outros escritos importantes das autoras e que merecem destaque, são: *Os Sentidos da Alfabetização: São Paulo / 1876 – 1994*, de Mortatti (2000), em que a autora descreve os quatro momentos históricos da alfabetização no Brasil; *Alfabetização: a questão dos métodos*, de Soares (2016), que traz questões cruciais sobre a temática e atrela as práticas de alfabetização com o letramento; o artigo *As Muitas Facetas da Alfabetização*, de Soares (1985), em que são discutidas algumas das principais perspectivas sob as quais o tema alfabetização pode ser estudado. À época da publicação deste último artigo, no ano de 1985, a alfabetização se fazia por meio dos métodos hoje considerados “tradicionais”.

Como se observa, estudos na área da leitura e escrita têm sido realizados por vários pesquisadores, dentre eles, aqueles que atuaram ou atuam como professores alfabetizadores (GONTIJO, 2002, 2007); aqueles que atuam na formação de professores (SOARES, 1985, 1989, 2004, 2009; DANGIÓ; MARTINS, 2018); professores de língua portuguesa que atuaram ou não em sala

de aula e que optaram por estudar a aprendizagem da língua escrita nas primeiras séries (MORTATTI, 2000, 2004, 2011; SOARES, 1985, 1989, 2004, 2009).

Quando se fala em alfabetização relacionamos à questão do analfabetismo, tema ainda atual no Brasil, bem como o tema da alfabetização. Assim, Soares (2009) nos explica o que é o letramento, que surgiu na segunda metade dos anos 80, aparecendo, primeiro, na fala de especialistas das áreas da Educação e da Linguística.

Soares (2009) conta sobre a história do surgimento da palavra *letramento*, e diz que o termo apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato (1986), *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Assim, a palavra *letramento* não é nova, ou melhor, ela ressurgiu, e com outro sentido, indicando que também as palavras podem renascer mudadas. Soares (2009, p. 33) ilustra: “há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada* [...] *letramento* significava o mesmo que *escrita*, substantivo do verbo *letrar*, que significa o que hoje chamamos de *soletrar*”.

O ressurgimento da palavra *letramento* com outro sentido, ou seja, seu renascimento, é criação e representa bem como os indivíduos se constituem nas relações das práticas sociais ligadas à leitura e à escrita inseridas em um contexto também social.

Ainda sobre a história do surgimento da palavra *letramento*, Soares, (2009) propõe que Leda Verdiani Tfouni lançou essa palavra na área da educação com a publicação de seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988. Outra autora que também cita a palavra *letramento* é Ângela Kleiman, organizadora do livro publicado no ano de 1995, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, bem como outro livro de Leda Verdiani Tfouni, deste mesmo ano de 1995, *Alfabetização e letramento*.

Para Soares (2004, p. 30)¹¹, alfabetismo ou letramento “é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades,

¹¹ A autora publicou o texto *As muitas facetas de alfabetização*, em *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Chagas (São Paulo), em número especial sobre alfabetização: nº 52, de fevereiro de 1985. No livro *Alfabetização e letramento* (2004), a autora faz uma releitura desse texto. Soares anunciou, sem ainda nomeá-lo, o conceito de alfabetismo ou letramento que se firmaria posteriormente.

técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente”. Já o conceito de alfabetização, para essa autora, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, bem como também é o processo de compreensão/expressão de significados, porque o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades, englobando seu aspecto social. Quando o termo letramento surgiu, passou-se a questionar os fundamentos e a eficiência dos métodos.

No livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) traz questões cruciais sobre a temática e atrela as práticas de alfabetização ao letramento. A autora já havia abordado o tema letramento no livro *Alfabetização e letramento* (SOARES, 2004), em que explicava a diferença entre os conceitos *alfabetização e letramento*:

[...] É preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2004, p. 15).

Em suma, o processo de aquisição da língua (oral e escrita) é a alfabetização; o processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita) é o letramento. No caso da alfabetização, quando a criança aprende o código escrito, o processo termina, ao passo que no caso do letramento, o processo nunca termina.

Soares (2004, p. 16) aponta que “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Ainda segundo a autora, nessa perspectiva, escrever é codificar a língua oral em língua escrita e ler é decodificar a língua escrita em língua oral. Na concepção de letramento, ler, por sua vez, é a capacidade de apreender e compreender significados expressos em língua escrita.

Sobre os métodos de alfabetização, a autora discorre sobre o método fônico, que é subsidiado pela noção do desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação, e o método global, que se embasa na compreensão do ensino pelas associações entre as palavras e seus significados (SOARES, 2004). Assim, Soares (2004) aponta que o método fônico diz respeito à alfabetização e o método global ao letramento.

O livro *Letramento: um tema em 3 gêneros*, de Soares (2009), traz contribuições fundamentais para avançarmos na discussão sobre letramento. Destacamos dessa obra, os estudos da autora, quando discorre sobre o *letramento em ensaio*. Para Soares (2009), ler e escrever são processos diferentes, assim, é possível uma pessoa ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou ainda alguém pode ser fluente na leitura, mas não escrever bem.

Os estudos da autora apontam que para entendermos a alfabetização e o letramento e como são inerentes ao processo de apropriação da escrita precisamos pensar em quatro pontos. O primeiro é sobre as especificidades de cada um deles, apesar de que não se excluem, ou seja, a alfabetização deve ser “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16).

O segundo ponto nos diz que o processo de alfabetização necessita se desenvolver em “contexto de letramento”, ou seja, “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 16). O terceiro ponto está relacionado à necessidade de diferentes metodologias para a alfabetização e o letramento. E o quarto ponto se refere à formação dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, para a autora, alfabetização e letramento se complementam no processo de apropriação da escrita.

A leitura e a escrita são processos complexos e muito diferentes e o caminho para aprender poderá ser longo e lento. Por isso, é essencial que a criança tenha contato com a escrita desde muito cedo. Sabemos que com as crianças videntes isso acontece, mas com as crianças cegas, a maioria delas, não. Entendemos que o caminho da alfabetização de crianças videntes e cegas é diferente, pois a criança cega será alfabetizada por meio do Sistema Braille,

embora o processo de apropriação da escrita não seja diferente, mas o caminho é alternativo. O *braille* é o caminho alternativo para a língua escrita.

Para isso, são necessários, além de instrumentos e materiais didáticos apropriados, também professores preparados para acompanhar a criança cega. Então, políticas públicas são essenciais para atender a demanda de formação de professores/educadores e gestores, bem como, para a aquisição de materiais e instrumentos para uso da criança cega.

Diante dessas considerações, a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser ensinados, pois não são habilidades adquiridas naturalmente, mas representam o mais alto grau de desenvolvimento cultural. A transmissão do conhecimento se dá pelo adulto à criança, e no caso do ensino da leitura, escrita e cálculo, é na escola que acontece o saber sistematizado.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, nos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282 e 283).

Assim, a história da humanidade é contínua porque os adultos transmitem o conhecimento às novas gerações, senão a história seria interrompida. Essa transmissão do conhecimento se dá por meio da mediação, ou seja, pela educação.

Cagliari (1998, p. 9) apresenta que é preciso “ensinar as crianças a tornar conscientes os procedimentos de decifração da escrita”. Conhecer a história da escrita, ou seja, o uso dos sistemas de escrita é fundamental. De acordo com o autor, os sistemas de escrita nunca foram privilégios de ninguém. Para ele, não é verdade que na Antiguidade quem dominava a escrita eram somente os religiosos, os reis ou pessoas de grande poder. Essa falsa ideia se deve pelo fato de grandes obras da Antiguidade terem chegado até nós, pois, provavelmente foram feitas por especialistas.

Massini-Cagliari (1993) nos fala sobre a escrita:

Costumo dizer que quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia, recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia “ler” os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita. A partir dessa descoberta, criar um sistema de formas gráficas, figurativas ou não, para representar palavras ou frases ou mesmo histórias, era um passo fácil de ser dado. (MASSINI-CAGLIARI, 1993, p. 12 e 13).

A autora e pesquisadora sobre leitura e escrita, após estudos na área, postula que o homem sentiu a necessidade de representar a linguagem oral em escrita, já na época da caverna.

No caso de crianças cegas é comum ouvirmos que por não enxergarem não podem aprender certos conteúdos. Também, às vezes, certas atividades não são trabalhadas com essas crianças, sendo solicitado a elas que façam uma atividade diferente das demais crianças videntes.

Tanto para a criança cega quanto para a vidente, a escrita na escola apresenta dificuldades, Maciel (2014, p. 112) afirma que “a alfabetização continua sendo um grave problema no sistema educacional”. A autora se refere ao alto índice de crianças que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem de fato alfabetizadas. Diversos estudos anteriores desta autora, e apontados neste trabalho, abordam essa problemática. Sistemas de avaliação foram criados para levantar os dados sobre, por exemplo, a alfabetização, e políticas educacionais têm sido implementadas para tentar sanar os problemas.

Segundo os resultados do relatório da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), coordenado pelo Movimento Todos Pela Educação, na última edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), entre as crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura. Esses dados vêm reforçar que o

acesso à escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar. (MACIEL, 2014, p. 111).

Embora esses dados sejam do ano de 2011, a impressão é que a situação permanece. Aliás, se fala em dados quantitativos, mas e os dados qualitativos? As regras e metas são feitas e colocadas em prática, mas como estão as crianças nas escolas?

Ramos (2017) fez um levantamento sobre o alfabetismo na última década no Brasil. Para tal, utiliza-se do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado em 2001, para analisar os dados do domínio da escrita (BRASIL, 2011):

Os dados indicam que o aumento do acesso à escola permitiu inegável queda no número de analfabetos na população brasileira. Contudo, evidenciam também que a escolarização não tem garantido o proporcional aumento em outros níveis do alfabetismo [...] no mesmo relatório, encontramos dados que relacionam os níveis de alfabetismo e escolaridade [...] a razão entre escolaridade e domínio da linguagem escrita não tem apresentado ganhos proporcionais [...] por fim, o relatório conclui que o Brasil avançou nos níveis iniciais da alfabetização, porém, não fez progresso considerável nos níveis mais altos do alfabetismo [...] ainda segundo o documento, as políticas públicas não podem, pela via do acesso à escola, perder-se no abandono da noção de qualidade da formação escolar. (RAMOS, 2017, p. 15 e 16).

Nos estudos de Ramos (2017) é apontado que o Brasil avançou nas séries iniciais da alfabetização, mas nos níveis mais altos da escolarização não houve melhora considerável. O aumento do acesso à escola interferiu na queda do analfabetismo, entretanto, nos demais níveis, não houve progresso.

Gnerre (1985, p. 47) aponta um problema central na alfabetização de crianças, bem como de adultos, e diz:

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente esta fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o

prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral. Todas estas, e outras, seriam as práticas necessárias para fortalecer ou até mesmo instituir a fase de mediação entre oralidade e escrita.

As considerações feitas apontam para a necessidade de se pensar em trabalhos que reflitam sobre a escrita. Atividades como a leitura em voz alta de livros impressos, além da importância de discussão dos conteúdos, também são necessárias de serem desenvolvidas pelo professor, principalmente da Educação Infantil. Para a criança cega é preciso a leitura de histórias, acompanhando com o dedo a linha da esquerda para a direita. Assim, deve-se ser trabalhado, além de folhas de exercícios com linhas escritas em *braille*, também apresentar o livro em *braille* para que a criança manuseie, e indicar por meio do tato da criança, a linha da esquerda para a direita.

A criança na fase da alfabetização está iniciando o desenvolvimento da escrita e da leitura, e precisa da ajuda do professor. Para Dangió e Martins (2018, p. 73), o sistema de escrita precisa ser apresentado à criança:

A língua escrita apresenta-se carregada de arbitrariedade e por isso deve ser aprendida pela criança tanto em sua totalidade – como representante das unidades dotadas de significado – quanto na apropriação de suas partes – em unidades menores que estão relacionadas à constituição do significado das palavras.

As questões linguísticas são complexas e devem ser trabalhadas, todas de uma vez, pelo professor alfabetizador, por isso, enfrentam grandes problemas linguísticos. O professor deve entender as mudanças pelas quais a língua passa e o sistema fonológico brasileira, assim, ele poderá compreender os erros ortográficos da criança como fenômenos e indicativos de novos trabalhos a serem desenvolvidos.

Dangió e Martins (2018, p. 77) explicam que a língua portuguesa tem uma história, e citam o exemplo das palavras *sino* e *cinco* que é um caso como tantos outros em que “duas letras diferentes fazem o mesmo trabalho de representar o mesmo som” e que este fato é “explicado pela nossa língua”. As autoras explicam que, antigamente, nossa língua era falada em latim e que os sons do *c* da palavra *cinco* não eram iguais dos sons do *s* da palavra *sino*, assim, essas

palavras eram escritas com letras diferentes. Com o passar das gerações, as pessoas foram mudando a forma de falar, alterando, assim, a pronúncia das palavras.

Outro exemplo que Dangió e Martins (2018) nos dão é o caso da letra *h* no início de palavras, em que no contexto da escrita há alunos que escrevem as palavras iniciadas com *h* sem essa letra. Portanto, é preciso conhecer a natureza etimológica, ou seja, conhecer a origem e a história das palavras. As autoras nos trazem o estudo de Nóbrega (2013) que aponta os conhecimentos com os quais a criança tem de lidar durante o processo de aprendizagem da escrita, que são: o etimológico; o processamento morfológico (capacidade de segmentar a palavra em unidades menores); a segmentação em palavras (espaços em branco entre as palavras que caracterizam a escrita); entre outros.

Dangió e Martins (2018, p. 87) afirmam que “cabe ao professor alfabetizador considerar que os erros dos alunos na fase inicial de apropriação da escrita revelam que o aprendiz ainda precisa de ajuda para internalizar todas as exigências da escrita”. Os erros de escrita da criança não serão conhecidos e corrigidos por ela sem a ajuda do professor alfabetizador. O conhecimento sobre a escrita o qual a criança internalizará vem do professor.

As autoras explicam, a partir dos estudos de Morais (2008), que as crianças cometem muitos erros no contexto de escrita alfabético-ortográfica, mas que há situações em que as crianças cometem mais erros quando escrevem algo. É o caso de quando as crianças escrevem espontaneamente, pois ao escreverem algo que lhes vem à cabeça, necessitam lidar com diversas capacidades, como, por exemplo, pensar sobre o que irão escrever, ordenar as ideias, escolher a grafia das letras que julgam serem corretas, dentre outras capacidades.

Sobre a segmentação em palavras, Dangió e Martins (2018, p. 87 e 88) falam dos estudos de Nóbrega (2013), que explica que a criança que se encontra na fase da alfabetização, ao escrever, se baseia na oralidade, “resultando sua escrita em segmentações não convencionais, quer unindo palavras que deveriam ser escritas com intervalos entre elas, quer separando sílabas ou morfemas que deveriam ser escritos conjuntamente”. Além disso, a criança lida também com outras questões da ortografia, sendo a categorização gráfica e a categorização funcional das letras.

Mortatti (2000, p. 273) afirma que a partir da década de 1980, com a expansão da pós-graduação e com a ampliação do público leitor constituído por professores e educadores, expande-se consideravelmente, “a produção acadêmico-científica sobre educação, ensino da língua e, em particular, sobre a alfabetização”.

Mendes e Souza (2019)¹² refletiram sobre a trajetória do Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita – GT 10, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. A primeira reunião Anual da ANPEd, realizou-se no ano de 1978 e, até a 22ª Reunião Anual, ano de 1999, não há informações sobre os trabalhos apresentados no site da mesma. Para tal reflexão, as autoras utilizaram o artigo publicado no ano de 2002, Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond, de Cecília Goulart e Sonia Kramer, ano em que se realizou a 25ª Reunião Anual, além da análise das produções científicas publicadas no GT 10 da ANPEd no período de 2007 a 2017.

Goulart e Kramer (2002) afirmam que o GT 10 foi se consolidando em uma história coletiva e que o artigo pode trazer a possibilidade de reflexão, de crítica, de desvio de rota. A história coletiva do GT continua nos dias atuais, visto que uma das principais preocupações dos professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem sido o desenvolvimento da criança na apropriação da leitura e da escrita.

Goulart e Kramer (2002) se embasaram em um artigo publicado em 1995 que traçou a trajetória do GT 10 da ANPEd, mostrando que o aprofundamento das análises e a ampliação das temáticas provocaram a necessidade de o GT alterar seu nome para Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita. De acordo com as autoras, a cada ano da ANPEd os trabalhos apresentados foram tecendo o tema da reunião seguinte. Ainda referente ao artigo publicado em 1995, apontou-se que na 14ª Reunião Anual, realizada em 1991, em São Paulo, o GT de Alfabetização dedicou-se aos aspectos teórico-metodológicos e reflexões sobre resultados de pesquisas, procurando superar a prática de

¹² Parte do trabalho final da disciplina Estudos Avançados em Pesquisa Educacional, da pós-graduação em Educação, realizada na Universidade Metodista de Piracicaba, no primeiro semestre do ano de 2018, professor responsável: Maria Inês Bacellar Monteiro. Do trabalho final originaram-se duas apresentações na Mostra Acadêmica (sendo a primeira realizada no segundo semestre do ano de 2018 e a segunda apresentada no segundo semestre do ano de 2019).

apresentação de experiências que marcava as últimas reuniões. A produção identificada, no histórico do GT 10 da ANPEd do ano de 1995, se confrontava com a precariedade das políticas públicas, assim como as políticas públicas apareceram como necessárias nas análises realizadas (GOULART; KRAMER, 2002). Na análise da trajetória do GT 10, o texto apresenta que a discussão teórico-metodológica do grupo indicava a crescente preocupação com a formação de professores. A partir daí, as discussões aconteceram em duas vertentes: alfabetização, leitura e escrita; prática e formação de professores.

Mendes e Souza (2019), para análise dos trabalhos apresentados entre 2007 e 2017, no GT 10, selecionaram 81 trabalhos: 31 focalizavam o desenvolvimento das crianças, 25 os professores, 19 crianças e professores e 06 trabalhos não indicaram os sujeitos. Isso demonstra que prevalecem as duas vertentes nas discussões do GT 10. As autoras chegam a um resultado que corrobora a conclusão das análises dos primeiros 25 anos da ANPEd, quanto a necessidade e urgência de investimento no ensino e na formação dos profissionais da educação. Portanto, as discussões e apresentação de trabalhos na ANPEd sobre as questões de alfabetização e formação de professores continuam necessárias. É importante ressaltar que, nessa pesquisa, não foram encontrados trabalhos com relação a essas duas vertentes relacionadas a crianças com deficiência.

Podemos concluir que o tema *alfabetização* começa a fazer parte das discussões de educadores e pesquisadores a partir da década de 1980. Ainda nos dias de hoje são necessários estudos e discussões sobre esse tema tão importante que determina o início da aprendizagem de leitura e escrita sendo a base de toda escolarização. Fica claro que sem políticas públicas se torna inviável alcançarmos um patamar elevado de bons resultados dessas crianças.

5. ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS

Maria do Rosário Longo Mortatti, na obra *Os Sentidos da Alfabetização* (2000), realizou pesquisa documental e bibliográfica a partir da metodologia de análise da configuração textual, descrevendo os quatro momentos históricos da alfabetização no Brasil. Mortatti (2000, p. 18) discorre sobre:

[...] o problema da alfabetização, explorando os sentidos que lhe foram sendo atribuídos em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações produzidas na província/Estado de São Paulo, entre 1876 e 1994, relativamente à “questão dos métodos” de ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização de crianças.

De acordo com os estudos, o primeiro momento compreende a época de 1876 a 1890. Em 1876 é lançada a *Cartilha maternal* ou arte da leitura, do poeta português João de Deus. Logo a seguir, em 1882, Antonio da Silva Jardim, professor e positivista, discorre sobre o método de João de Deus e elenca algumas de suas características.

A recorrência discursiva da ideia de revolução nos métodos de ensino da leitura representada pela *Cartilha Maternal* remete às concretizações rotineiras, para a época, em relação a esse ensino, sobretudo àquelas centradas nos métodos atualmente denominados marcha sintética – soletração e silabação – que, a despeito das novas ideias, continuavam a ser adotados nas escolas de primeiras letras do país. (MORTATTI, 2000, p.49).

Estão em jogo dois métodos: o “revolucionário **método João de Deus** para o ensino da leitura baseado na palavração” e os adeptos dos métodos tradicionais, chamados de **métodos sintéticos** – soletração e silabação, “em que se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros” (MORTATTI, 2000, p. 25, grifos nossos).

No segundo momento, de 1890 a 1920, acontece uma grande disputa entre os adeptos do **método analítico** para o ensino da leitura e os que continuam a defender os ainda tradicionais **métodos sintéticos**, e se produzem cartilhas baseados nesses últimos.

Como se observa, há muitos debates em relação aos conceitos e efetividade dos métodos de alfabetização, principalmente entre o sintético e o

analítico. Para Mortatti (2006) os métodos sintéticos apresentam características de “[...]soletração, fônico e da silabação” (MORTATTI, 2006, p. 6). Os métodos analíticos, por sua vez, preconizam que “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7). A autora alerta para o fato de que mesmo entre os defensores desse método, há divergência, pois, esse ‘todo’ pode indicar a palavra, a sentença ou uma pequena história. Assim:

O processo baseado na "historieta" foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. (MORTATTI, 2006, p. 7).

No terceiro momento, de 1920 a 1970, gradativamente há uma diluição da rivalidade relativa aos dois métodos. Isto porque algumas testagens com influência psicológica, como as propostas de Lourenço Filho, indicam a necessidade de se avaliar a maturidade da criança para o aprendizado.

No quarto momento, de 1970 a 1994, um novo conflito se anuncia entre adeptos da *revolução conceitual* trazida pela pesquisadora Emília Ferreiro, pesquisadora que apresenta o conceito do **construtivismo**, e os adeptos “dos **tradicionais métodos** (sobretudo o misto), das **tradicionais cartilhas** e do **tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos**” (MORTATTI, 2000, p. 27, grifos nossos).

Ainda dentro desse quadro, Mortatti (2000) aponta uma divergência dentro do construtivismo, pois havia os de base piagetiana e os que defendiam o interacionismo baseado na Psicologia Soviética, tendo como seu principal representante L. S. Vigotski.

Cabe destacar que Neves e Damiani (2006) nos dizem que para alguns autores, Vigotski é interacionista, para outros, é sociointeracionista, e há ainda autores que afirmam que Vigotski não se enquadra em nenhuma dessas duas classificações. O interacionismo pressupõe a existência de dois elementos: a natureza humana e o meio. Esses dois elementos se relacionam e produzem o conhecimento. “Vygotzky, devido à natureza dialética de seu pensamento, não

admite dois polos distintos, mas apenas um sujeito que é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora do âmbito social” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 8). Assim, não se pode dizer que a concepção Histórico-Cultural de Vigotski é derivada do interacionismo.

É salutar dizer que é neste quarto momento que surge o conceito de letramento. Lembrando que Soares (2004) explica que quando o conceito de letramento surgiu se passou a questionar os fundamentos e a eficiência dos métodos.

O letramento, então, infere a escrita e a leitura. A leitura nos dá acesso a novos conhecimentos e, assim, ampliamos a nossa visão de mundo, e é imprescindível para o aprendizado da língua escrita, seja de pessoas videntes ou cegas. Para entender um pouco mais sobre essa atividade, trazemos os estudos de Sánchez (1995). Para o estudioso, “a leitura não é uma atividade simples, muito pelo contrário. Exige a coordenação de uma ampla variedade de atividades, cada uma das quais é, em si mesma, complexa” (SÁNCHEZ, 1995, p. 100). O autor explica que várias destas atividades não fazem parte da especificidade da leitura e para facilitar, ele as separa em dois conjuntos de atividades. O primeiro conjunto de atividades, o autor chama de “reconhecimento das palavras”, ou seja, atribui “um significado (linguístico-lexical) aos símbolos escritos” – “como aprender a ler”; o segundo conjunto de atividades, chama de “interpretação do texto” – “ler para aprender” (SÁNCHEZ, 1995, p. 101).

Ao ler se reconhece os símbolos escritos e se atribui um significado a eles. Acontece que ao lermos uma palavra que já conhecemos, a leitura geralmente é rápida e o significado é repentino, mas, se a palavra não for conhecida por quem lê, a leitura tende a ser mais lenta e não há significado, podendo até mesmo a leitura não ser correta.

Sánchez (1995, p.102 e 103) aponta que para se reconhecer uma palavra, alguns elementos básicos são necessários: 1- o léxico interno; 2- detectores de palavras; 3- a via lexical; 4- a via fonológica. O léxico interno é uma estrutura mental em que “residem nossos conhecimentos sobre o significado das palavras”; os detectores de palavras “possuem a informação sobre os traços característicos e invariáveis da forma de cada palavra contida em nosso léxico”; a via lexical é definida em “emparelhar a palavra impressa com alguma representação interna” (detectores de palavras); por fim, a via fonológica ou

sublexical é “a mediação da própria linguagem oral para obter o significado” – traduz os símbolos escritos em fonemas, símbolos estes, já percebidos.

No que diz respeito à leitura de texto, temos a interpretação do texto, que nada mais é que reconhecer as palavras dentro de um contexto ou unidade. A interpretação do texto não é exclusiva da leitura, ela ocorre também quando compreendemos a linguagem oral (SÁNCHEZ, 1995, p. 115).

A aquisição da leitura, e sobretudo seu uso, implica uma forma de usar a linguagem mais complexa, formal e descontextualizada, que a “tipicamente” oral. Para uma criança aprender a ler, pressupõe-se não somente a aquisição de um novo sistema para chegar ao léxico oral, envolvendo, além disso, novas formas de usar a linguagem.

O que o autor revela é que a escola deve ensinar o domínio dos códigos gráficos e também ensinar coisas novas por meio da leitura, bem como ensinar que podemos registrar nossos pensamentos por meio da escrita.

5.1 Questões Ortográficas da Língua Portuguesa

Os chamados “erros” ortográficos são comuns tanto entre pessoas videntes quanto pessoas cegas. É preciso diferenciar tais “erros”, por exemplo, há os “erros” de digitação. Mas, há erros que devem ser corrigidos. Um dado a ser considerado no caso da criança cega é a não correção de “erros” ortográficos por professores que não conhecem a escrita *braille*.

A esse respeito, vale mencionar o estudo de Martinez (2011), que analisou a forma como a ortografia é ensinada a indivíduos cegos na escola regular. Segundo ela, os professores, em geral, enfatizam habilidades mnemônicas, isto é, incentivam apenas a memorização da ortografia das palavras, sem auxiliar os alunos a compreender as regras ortográficas, não favorecendo, portanto, a aprendizagem de crianças cegas. Considera ainda, que não há mediação adequada com alunos cegos, sobretudo porque não sabem ler o que eles escrevem em *braille*.

Ainda, Rosa, Gomes e Pedroso (2012), mediante a análise dos erros cometidos pelos participantes da pesquisa, confirmaram que houve um decréscimo do número de erros por série, sendo que na maioria das vezes

apresentou-se uma diferença significativa, concordando com outros estudos. Podemos considerar que esse decréscimo ocorreu em virtude de novos conhecimentos adquiridos pela criança, seja por leituras ou orientação e ensino do professor.

Zorzi (1998) classificou as alterações ortográficas da seguinte forma: representação múltipla (um mesmo som pode representar diversas letras, ou uma mesma letra pode representar diferentes sons); grafia surdo-sonoras (caracterizadas por substituições de grupos de letras representando pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade); junção-separação de palavras (falhas quanto à segmentação ou separação adequada das palavras); generalização de regras (aplicação de uma regra aprendida em uma situação particular a outras semelhantes).

Mendes e Rodrigues (2016) analisaram a leitura e escrita, a partir da proposta de Zorzi (1998), de dois sujeitos cegos, sendo um com cegueira adquirida¹³, 16 anos de idade, em fase de aprendizado (havia dois anos) do Sistema Braille e a outra cega congênita, 11 anos de idade, que iniciou o aprendizado do Sistema Braille aos seis anos. Os dois sujeitos deste estudo eram atendidos pela professora/pesquisadora sendo o primeiro no ensino do Sistema Braille e a segunda no uso do computador (recursos de informática).

Na escrita do sujeito com cegueira adquirida foram observados “erros” relacionados à especificidade da escrita *braille*. Na verdade, estes “erros” são observados em todos os aprendizes do *braille* com cegueira adquirida, atendidos pela professora/pesquisadora. Na prática de leitura deste sujeito, os “erros” cometidos foram por conta do tato, pelos quais também passam todos os aprendizes, ou seja, identificar os pontos, ou ainda, os aprendizes identificam os pontos, mas não se lembram de qual letra se trata e, também, o processo de leitura é bastante lento.

Na escrita da adolescente cega congênita foram identificadas as seguintes alterações ortográficas: representação múltipla, generalização de regras e “erros” relacionados à especificidade da escrita *braille*. Quanto a este

¹³ Com relação à cegueira adquirida e o processo de aprendizagem da leitura e escrita braille ver Dissertação de Mestrado de Fátima Aparecida Gonçalves Mendes, Constituição de sujeitos com cegueira adquirida e a aprendizagem da leitura e escrita braille, 2014 – Unimep, Piracicaba, São Paulo. Levantou-se um fator importantíssimo para o processo de aprendizagem que é a aceitação da perda visual.

último, ela trocou a letra “ç” (cedilha) pela letra “y”. Na letra “ç” (cedilha) os pontos são 1-2-3-4-6 e, na letra “y” os pontos são 1-3-4-5-6, ou seja, são letras espelhadas. Os “erros” cometidos na leitura foram trocar a letra “x” pela letra “s”, letra acentuada quando não tem acento, incluir vogal depois de letra muda e a troca de vogal acentuada, por exemplo, letra “á”, pontos 1-2-3-5-6, por letra “ó”, pontos 3-4-6.

Foi observado também nesse estudo, no que se refere à escrita de palavras de baixa frequência ou desconhecidas, que os dois indivíduos cegos apresentaram a mesma dificuldade que crianças videntes, portanto, dificuldade em escrever palavras que desconheciam.

Com relação a esse assunto, Zorzi (2003) aponta que mesmo os adultos, que detêm um número bastante elevado de palavras “arquivado” em sua memória, enfrentam situações semelhantes quando se deparam com palavras pouco familiares, ou seja, de pouco uso.

Do mesmo modo, Rosa, Gomes e Pedroso (2012) concluem que os erros de representações múltiplas também são bastante comuns entre os videntes. Assim, observamos que os erros cometidos na escrita não são exclusivos de pessoas cegas.

Alguns autores nos ajudam nessa discussão, dentre eles, Cagliari (1998, 1999 e 2003) que publicou vários trabalhos na área da alfabetização. Cagliari (2003, p. 6) afirma que

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é o ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar .

Segundo o autor é preciso pensar sobre a ortografia desde a alfabetização. É preciso ensinar ortografia para as crianças. A preocupação com relação à ortografia deveria começar já no primeiro ano escolar. Mas muitas questões devem ser consideradas, principalmente na fase inicial da escrita e é o que abordaremos a seguir.

Cagliari (2003) aponta que há diferenças de representação gráfica das letras, a escrita de forma é diferente da escrita cursiva. As letras impressas têm uma variedade de tipos. A escrita cursiva só surgiu na Idade Média. O latim, antigamente, não tinha as letras minúsculas. Nós vivemos em um mundo onde a escrita se realiza por meio de muitos tipos de alfabetos, ou seja, várias formas de representação gráfica. “Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras” (CAGLIARI, 2003, p. 97). A escola ensina a criança a escrever, mas não ensina o que é escrever.

Mesquita (2013) discute a realidade do ensino da escrita nas salas de aula de escolas públicas de Portugal e compara com a realidade brasileira. Seu objeto de estudo foram alunos portugueses do 5º ao 9º - Ensino Básico, e buscou compreender como esses alunos são levados a produzirem textos escritos. A autora conclui que os professores “utilizam os mesmos métodos para levarem os alunos à produção escrita e que a reescrita não é entendida como etapa do processo de escrita” (MESQUITA, 2013, p. 11). Os resultados mostram que as características são tradicionais, e seguem, principalmente, a perspectiva cognitivista.

Osório (2006) apresenta um estudo que mostra o complexo ato de escrever no contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa a falantes não nativos. O objeto de estudo é uma turma heterogênea, linguística e culturalmente, com muitos alunos de Português Língua 2ª (PL2). Os dados obtidos foram curiosos, pois a maioria disse que gostava de escrever. As principais dificuldades referiam-se ao nível da gramática, ou seja, ortografia, acentuação, pontuação e, principalmente, no que se refere à sintaxe. Também houve dificuldades no vocabulário e na temática. Na segunda fase da investigação, foi dado aos alunos um texto escrito com vários erros linguísticos, para que eles os assinalassem e, depois, corrigissem, explicando linguisticamente essa correção. Foram observadas muitas incorreções, sendo elas: ortográficas, sintáticas e pontuações. O objetivo deste exercício foi conseguir observar a manifestação da consciência metalinguística.

Regras para a escrita existem porque senão haveria muitas maneiras de escrever as palavras devido aos sons das letras e isso geraria uma confusão geral. Essas regras denominam-se ortografia da língua portuguesa.

Cagliari (1998) apresenta uma breve história da ortografia e nos diz que a língua portuguesa veio do latim que foi se fixando nas colônias situadas na península Ibérica, estabelecidas pelos romanos, estes foram implantando a cultura latina entre os povos da região. Inicialmente, o latim se fixou como dialeto para depois se fixar como língua. Os árabes vieram depois dos romanos dominando a península do século V ao IX. Nessa época, Portugal era uma província dominada pela Espanha. Assim que os árabes foram expulsos, Portugal se tornou independente da Espanha.

Segundo Cagliari (1998) não foi possível saber quais línguas eram faladas na península Ibérica, antes da chegada dos romanos. A distinção entre espanhol e português ocorreu no século XII. Nessa época, também em Portugal, era falada alguma língua celta e, na Espanha, línguas iberas, bem como, a língua basca. Na Galícia, ao norte de Portugal, falava-se o galego. Hoje, a Galícia é território Espanhol. Neste, o basco e o catalão ainda predominam como língua das minorias. Devido ao povo compreender cada vez menos o latim, usava-se o português, quase que exclusivamente, no cotidiano.

Como as pessoas estavam acostumadas com o alfabeto latino, passaram a usar esse sistema para escrever. No princípio, a adaptação das línguas apresentou muitas variações, revelando uma espécie de transcrição fonética, misturada com representações ortográficas próprias do latim. Esbarrando na variação dialetal, as palavras foram adquirindo uma forma padronizada pelo uso mais constante, fixando-se a ortografia que deveria valer para todos os usuários e ser um modelo para o ensino.

No nosso caso, como o português não era latim, algumas modificações no sistema de escrita eram inevitáveis, sobretudo nas relações entre letras e sons. Somente a ortografia iria, depois, definir com precisão o valor das letras no sistema de escrita da nova língua. A influência árabe sua marca com o uso dos acentos gráficos para marcar diferentes qualidades vocálicas. A escrita em Portugal também sofreu influência da escrita praticada na Itália, na França e sobretudo na Espanha, onde havia centros culturais de grande importância na época. (CAGLIARI, 1998, p. 343).

Compreender o início da história da língua portuguesa e de suas regras ortográficas nos dá um panorama para adentrarmos na questão da alfabetização. Cagliari (1998, p. 348) é enfático ao dizer que “fazer reforma ortográfica não resolve problemas de alfabetização”. Para o autor, “ensinar a

norma culta para o aluno acertar a ortografia é um equívoco muito grande” (CAGLIARI, 1998, p. 349). Segundo ele, o melhor é explicar todos os problemas de escrita “de maneira clara, de tal modo que ele vá aprendendo as diferenças entre fala e escrita, e as formas de escrever as palavras, seguindo ou não a ortografia” (CAGLIARI, 1998, p. 349).

Cagliari (1998) aponta que há pessoas que julgam que os alunos devem aprender a ortografia de todas as palavras no período de alfabetização. Inclusive, professores de séries mais avançadas comentam que o erro ortográfico do aluno se deve por descuido do professor alfabetizador. De maneira que o aluno é quem de fato está em situação ruim, porque não encontra nas séries avançadas o auxílio de que necessita, colegas debocham, professor fica irritado e o aluno não tem apoio para melhorar.

O autor pontua que a ortografia é complexa e que até mesmo entre os autores de dicionários há dúvidas quanto à grafia de determinadas palavras, e que nem todos os dicionaristas concordam plenamente entre si. Então, as dificuldades com relação à ortografia não são apenas dos alunos, nem mesmo uma questão só da alfabetização (CAGLIARI, 1999).

Em relação à ortografia e os alunos cegos, os estudos de Argyropoulos e Papadimitriou (2017), Clark-Bischke e Stoner (2009), Koenig e Ashcroft (1993) e Clark e Stoner (2008) chegaram às seguintes conclusões: 1) os participantes apresentaram um número estatisticamente significativo de erro do tipo etimológico na ortografia (ARGYROPOULOS; PAPADIMITRIOU, 2017); 2) as habilidades de ortografia na escrita desses alunos são semelhantes às dos alunos com visão (CLARK-BISCHKE; STONER., 2009); e 3) erros em ortografia na escrita braille persistiram entre todos os grupos. Também foi evidenciado que indivíduos cegos demonstraram habilidades comparáveis às de seus colegas de visão no conteúdo e na qualidade de sua redação (KOENIG; ASHCROFT, 1993), não houve diferença significativa na capacidade ortográfica.

Esses estudos ajudam a pensar que se estimulados, os alunos cegos podem escrever textos produtivos e compreender o sistema da língua.

Farias e Botelho (2009) buscaram referências de como tratar os “erros” ortográficos na escrita de crianças cegas e não encontraram nada sobre esse assunto. As autoras fizeram essa busca após trabalhar por algum tempo com uma criança cega com nove anos de idade e já alfabetizada, com dificuldades

na escrita – “erros” ortográficos, como: jogol (jogou), conseguiu (conseguiu), dici (disse), procurarão (verbo no passado – procuraram), a fim de auxiliarem a criança (aspas das autoras).

É importante apontar que nessa fase os “erros” ortográficos são comuns tanto em crianças cegas quanto em crianças videntes e precisam ser corrigidos. E nos chamou atenção também, os “erros” ortográficos de adolescentes e jovens cegos congênitos atendidos na instituição pela professora/pesquisadora. Todas as pessoas que escrevem estão sujeitas a cometerem vez ou outra, “erros” ortográficos, o que se aponta aqui são “erros”, encontrados na escrita, que talvez não foram trabalhados.

Cagliari (1998) afirma que uma criança que escreve “disi” (d-i-s-i) reflete sua percepção da fala, ou seja, ela não escreve segundo as normas ortográficas, mas de acordo com a pronúncia da palavra. “Se a escola distinguisse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala” (CAGLIARI, 1998, p. 31).

Alguns autores constataram a importância da consciência fonológica para o aprendizado da língua escrita em crianças videntes, são eles: Cardoso-Martins e Frith (1999), Barrera e Maluf (2003), Cárnio e Santos (2005), Morais (2018).

Cardoso-Martins e Frith (1999) trazem como resultado de seus estudos a convergência em relação ao estudo de Cossu, Rossini e Marshall (1993). Embora Cardoso-Martins e Frith (1999) tenham confirmado os resultados de que sujeitos com Síndrome de Down que já iniciaram na leitura tinham dificuldades em atividades de consciência fonológica, questionaram a hipótese Cossu, Rossini e Marshall (1993) de que a consciência fonológica não está associada à aprendizagem da leitura de sujeitos com Síndrome de Down.

Barrera e Maluf (2003, p. 497) concluem que “a habilidade de consciência fonológica foi a que apresentou maiores níveis de correlação com as habilidades de leitura e escrita”. Com esse resultado, as autoras afirmam que a consciência fonológica tem um papel de facilitador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, confirmando a hipótese inicial delas, “de que a presença dessa habilidade metalinguística no início da alfabetização seria preditora de melhores resultados na aquisição inicial da linguagem escrita” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 497).

Cárnio e Santos (2005, p. 200) concluem, no que diz respeito à consciência fonológica, que os indivíduos “tiveram uma evolução média significativa na maioria das provas realizadas”. Houve “uma relação entre aquisição da leitura e escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como efetividade do programa fonoaudiológico preventivo em linguagem oral e escrita” (CÁRNIO; SANTOS, 2005, p. 200).

Morais (2018), além de apontar o essencial papel da consciência fonológica no aprendizado da escrita alfabética, nos traz importantes dados para discussão de políticas públicas no que se refere à alfabetização. O autor situa numa perspectiva construtivista e discute “certas posições que privilegiam apenas a consciência fonêmica, tratando como meras ‘sensibilidades’ as várias outras habilidades fonológicas que envolvem sílabas, rimas etc.” (MORAIS, 2018, p. 29). Nessa perspectiva construtivista, há reducionismo no formato como os fonemas são concebidos, ou seja, em “unidades mínimas”, e questiona a inadequação “de tomar como respostas em que as crianças pensam sobre letras como indicadores de consciência fonológica” (MORAIS, 2018, p. 30). Outro dado importante para tal discussão é sobre as especificidades de cada língua, as quais o autor aponta termos que ser cuidadosos no momento de importar para o português os resultados de pesquisas realizadas entre crianças que falam outros idiomas.

5.2 Alfabetização em *braille* e o Letramento

Os fundamentos que estruturam o processo de alfabetização de crianças cegas têm como base quatro pilares: áreas cognitivas, motora, principalmente a motora fina, sensorial e socioafetiva (ALMEIDA, 2002).

Há pré-requisitos que devem ser trabalhados com as crianças cegas antes do início da alfabetização em *braille*. De acordo com Amorim e Alves (2008, p. 25), esses pré-requisitos são:

- Noções básicas de espaço e tempo: acima/abaixo, à frente/atrás, em cima/embaixo, antes/depois, rápido/devagar, etc.
- Percepção das relações espaciais: saber utilizar e interpretar os conceitos espaciais básicos em si mesma, em

outras pessoas, em objetos em relação a si mesma, e em objetos em relação a outros objetos.

- Noções básicas de formas e tamanhos: ter conhecimento de formas geométricas (do tridimensional ao bidimensional, até chegar às representações gráficas), e diversos conceitos relacionados a tamanhos e medidas (grande/médio/pequeno; alto/baixo; comprido/curto).
- Desenvolvimento do esquema corporal.
- Desenvolvimento físico quanto à força e coordenação dos membros superiores.
- Destrezas de manipulação: preensão, sustentação, busca, localização e exploração.
- Coordenação bimanual e independência digital.
- Desenvolvimento do tato ativo e exploratório.
- Desenvolvimento da linguagem e aptidão verbal: saber ouvir, compreender, perguntar, antecipar e responder.
- Aptidão emocional e motivação: funcionar em grupo, estar bem consigo e com o outro, ter vontade de aprender.

Além desses pré-requisitos, antes da aprendizagem formal da leitura-escrita, é importante que a criança cega tenha oportunidade de utilizar todos os conceitos e agilidades que já adquiriu para compreender a estrutura do Sistema Braille:

- O formato da cela braille (um retângulo).
- O modo como se distribuem os pontos nesse espaço (duas filas verticais com 3 pontos cada).
- A localização dos pontos (acima, no meio, abaixo).
- A numeração de cada ponto segundo sua posição na cela (o 1, acima à esquerda; o 2, no meio à esquerda; o 3, abaixo à esquerda; o 4, acima à direita; o 5, no meio à direita; o 6, abaixo à direita).
- As letras.

O ideal é que esses pré-requisitos sejam trabalhados com a criança cega na Educação Infantil, além de seguir o conteúdo programático das demais crianças, embora, geralmente, a criança cega seja atendida em instituição de habilitação/reabilitação. Abrimos um parêntese aqui para dizer sobre a importância do livro infantil em *braille* nessa faixa etária, pois a criança cega precisa desde pequena ter contato com o *braille*. A criança que enxerga tem contato com a escrita desde tenra idade. O que geralmente acontece é de a criança cega não ter esse contato com a escrita antes de iniciar na alfabetização.

O livro infantil em *braille* também é impresso em tinta, portanto o adulto pode e deve fazer a leitura do livro para a criança e deixar ela manusear o livro. Assim, a criança cega terá contato com o *braille* desde pequena. A leitura é estimulada por meio de histórias, para que a criança possa entender as

convenções da letra impressa e como a fala é representada na escrita, além de permitir a internalização das diferenças. Na escola, os pertences da criança cega deverão ser etiquetados com a escrita em *braille*, bem como também objetos e móveis da sala de aula.

Na fase da pré-leitura, o professor deverá fazer para a criança cega folhas que contenham diversos tipos de linha e tamanhos, também precisa explorar o espaço da folha colocando as linhas na parte de cima, no centro e na parte de baixo, bem como contar as linhas existentes na folha. É importante a criança entender que existem linhas contínuas, pontilhadas, interrompidas, tracejadas etc.

A criança, a partir de seu nascimento, usa o choro para se comunicar. O desenvolvimento da linguagem possui dois estágios: o pré-linguístico – a criança se comunica apenas por meio dos sons, e o linguístico – a criança utiliza as palavras. A criança aprende a falar palavras por meio da imitação, mas com relação à leitura e à escrita é preciso ser ensinada. A linguagem escrita é cultural sendo uma criação social. A linguagem escrita depende da sociedade em que vive a criança, sociedade letrada.

O tato para qualquer criança é importante para a apreensão, manipulação e conhecimento dos objetos. Para a criança cega, além disso, o tato tem a função da percepção. Tão fundamental quanto o tato também é a audição que proporciona informações sobre distância e direção para um bom controle do ambiente, além de participar do mundo das palavras. Amorim e Alves (2008, p. 17-20) apontam que

O processo de desenvolvimento e aprendizagem tátil envolve algumas fases que são interdependentes e dinâmicas entre si. Ou seja, necessitam ser constantemente estimuladas.

- Consciência da qualidade tátil (despertar o tato ativo e usá-lo com intencionalidade).
- Conhecimento de estruturas e formas básicas (exploração e manuseio de objetos concretos, conhecimento de formas tridimensionais).
- Relação das partes com o todo (manuseio e exploração de objetos compostos, jogos de encaixes, montagem).
- Interpretação e representação dos objetos em forma bidimensional (objetos planos, formas geométricas e relevos, que constituirão as representações gráficas).
- Simbologia (refinamento maior do tato, conhecimento de símbolos até chegar ao braille).

Assim como o tato, a audição tem algumas fases que leva a criança à compreensão e significação dos sons:

- Atenção e consciência dos sons (desenvolver interesse pelo que ouve).
- Percepção e resposta aos sons concretos (responder fisicamente ao som, dirigir-se a ele, tentar alcançar objetos).
 - Discriminação e reconhecimento de sons (reconhecer sons de objetos conhecidos, voz humana, músicas).
 - Reconhecimento auditivo e associação de palavras (reconhecer e associar sons característicos como, por exemplo: o latido do cachorro, o barulho da chuva ou de um caminhão, as vozes do pai e da mãe, o som do brinquedo preferido, dar nome ao que está fazendo).
 - Interpretação auditiva de sons, palavras e frases (atender ao telefone, aguardar o sinal do micro-ondas para abrir a porta, atender instruções verbais, responder às sinalizações sociais tais como: bom dia, boa tarde, etc).
 - Habilidades auditivas, escutar para aprender (ter condições de orientar-se de acordo com pistas sonoras do ambiente, estar disponível para escutar e assimilar conhecimentos transmitidos verbalmente na escola, no livro falado, etc).

Os sentidos do olfato e do paladar também são importantes para a criança cega, mas os sentidos do tato e da audição, no que diz respeito à linguagem, são essenciais. Como relatado por Amorim e Alves (2008) os sentidos do tato e da audição precisam ser estimulados.

Para a escrita *braille* temos os seguintes instrumentos: a máquina de escrever *braille*, a reglete¹⁴ e o punção¹⁵, o *display braille* (linha *braille*) que se acopla ao *notebook* e, a impressora *braille*. O uso desses instrumentos deve ser ensinado. Há também as imprensas *braille* (utiliza máquinas estereotipas, semelhantes à máquina de escrever) que produzem livros.

A escrita *braille* se faz ponto a ponto na reglete, na máquina de escrever *braille* e na linha *braille* (*display braille*) se faz letra a letra, ou seja, tecla-se juntos os pontos referentes à letra.

O Sistema Braille¹⁶ é formado por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos sendo três à esquerda e três à direita, chamado de

¹⁴ Instrumento de escrita manual para pessoas com deficiência visual. A escrita é feita da direita para a esquerda. No ano de 2013 foi lançado no mercado uma nova versão da reglete, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara (SP). A escrita é feita da esquerda para a direita.

¹⁵ Instrumento utilizado para escrever na reglete.

¹⁶ O Sistema Braille foi criado por Louis Braille que em 1824, aos 15 anos de idade, apresentou o sistema de seis pontos em relevo, com 63 combinações representadas por letras do alfabeto, letras acentuadas, pontuações, sinais (por exemplo, sinal de número, dentre outros) e símbolos básicos de aritmética. Em 1837, Louis Braille apresentou a versão final do sistema, adotada em

cela *braille* ou célula *braille*. Os pontos são numerados para facilitar a sua identificação: do alto para baixo, coluna da esquerda, pontos 1-2-3; do alto para baixo, coluna da direita, pontos 4-5-6. É possível formar 63 combinações ou símbolos *braille* a partir de diferentes disposições desses seis pontos. Alguns estudiosos consideram 64 combinações, pois para eles o espaço (vazio) também é um sinal. As 63 combinações se apresentam em uma sequência denominada ordem *braille* e distribuem-se por 7 séries.

É pertinente apontar as dificuldades que a maioria dos aprendizes têm durante o aprendizado da leitura e da escrita *braille*. Com relação à leitura, no início do aprendizado há dificuldade com o fato das letras estarem próximas, bem como com a mudança de linha, sem falar no tato em si, cuja identificação é lenta no começo.

Um dado importantíssimo na alfabetização da criança cega é a discriminação das letras. Essa capacidade da criança precisa ser trabalhada para diferenciar as formas destas representações gráficas (ALMEIDA, 2002). As letras tanto de forma ou impressa como em *braille* apresentam semelhanças em seu formato.

No caso das letras de forma ou impressa, um exemplo são as letras “p” e “b” que são diferentes apenas na posição da haste vertical, sendo a letra “p” com a haste voltada para baixo (lado esquerdo) e a letra “b” com a haste voltada para cima (lado esquerdo); as letras “b” e “d” que são diferentes por conta da posição da barriguinha em relação às hastes, ou seja, a letra “b” com a haste voltada para cima (lado esquerdo) e a letra “d” com a haste voltada também para cima (lado direito); e as letras “p” e “q” que são diferentes devido à posição também da barriguinha em relação às hastes, ambas com a haste voltada para baixo, mas lados opostos, sendo a letra “p” (lado esquerdo) e a letra “q” (lado direito).

No caso das letras em *braille*, as letras “d” e “f”, bem como as letras “h” e “j” diferem na posição de um dos pontos. A letra “d” são os pontos 1-4-5 e a letra “f” são os pontos 1-2-4; a letra “h” são os pontos 1-2-5 e a letra “j” são os pontos 2-4-5. Estas letras são espelhadas, bem como também a letra “e”, pontos 1-5 e a letra “i”, pontos 2-4. A criança cega congênita ou o adulto com cegueira

todo o mundo até hoje. Foram necessárias algumas adaptações devido à evolução científica e tecnológica. Além da simbologia Matemática, da Musicografia e da Estenografia Braille, há também a simbologia da Informática.

adquirida poderá ter dificuldade no início da memorização, se confundindo tanto na leitura quanto na escrita. Outro dado importante é que na escrita utilizando a reglete ou a máquina de escrever *braille* poderá ocorrer “erros” que não significam que os aprendizes não saibam, mas apenas de que foi posicionado o punção (no caso da escrita na reglete) ou o dedo (no caso da escrita na máquina de escrever *braille*) no lugar errado (ponto errado). Na leitura do que escreveu a criança ou o adulto cego identificam o erro e fazem a correção.

Um fato importante a ser dito com relação ao começo do aprendizado de leitura é relativo a palavras que iniciam com a letra “A” maiúscula, pois o sinal de maiúscula são os pontos 4-6 e a letra “a” é o ponto 1, ou seja, a criança ou o adulto em fase de aprendizagem confunde com a letra “m” que são os pontos 1-3-4, quer dizer, no tato parece ser a letra “m”.

Qual é o caminho percorrido pela criança no processo da linguagem escrita? Tomamos por base os estudos de Luria (2010, p. 180 e 181, grifos nossos), que conclui:

Vimos que a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. **No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita;** no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que **envolve a imitação de uma atividade do adulto**, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é **caracterizada por rabiscos não-diferenciados;** a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. **Mais tarde** – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: **o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.**

Nesse estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece as letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que **uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo.** Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica, **no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica,**

a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passara muito antes.

Observemos que há uma linha tênue entre ler e escrever. Conforme já dito em outro momento nesta pesquisa, a leitura e a escrita são processos complexos e distintos, devem ser aprendidos e suas estratégias de ensino têm especificidades, também abordadas nesta pesquisa. A criança começa a aprender a ler quando conhece as letras isoladas, e só compreende os mecanismos da escrita muito tempo depois de dominar a escrita externamente.

Almeida (2002, p. 5) aponta que a criança cega não passa com naturalidade por ricas experiências que a criança vidente passa, “falta-lhe a condição de imitar; acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de aprendizagem”. A autora explica que isto é um problema que traz atraso na aquisição e domínio da escrita.

Se o gesto for somente visual, a criança cega não imitará, mas se utilizar da percepção tátil ela poderá imitar. Não é querer delegar a função do sentido da visão ao sentido do tato, mas este capta as informações do ambiente externo. A linguagem tem um papel crucial como mediadora nesse processo.

A criança cega, por não passar pela fase que envolve a imitação de atividades do adulto, não teria condições de aprender? A cegueira é o problema? Não, o problema não é a cegueira. Há caminhos alternativos que garantem à criança cega o acesso ao conhecimento. A começar pelo *braille*, que garante à criança cega adentrar no mundo simbólico da leitura e da escrita. Sobre a importância do *braille*, Vigotski (1989, p. 77) em seus estudos nos diz que “um ponto do alfabeto braille fez mais pelos cegos do que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever resulta mais importante que o ‘sexto sentido’ e a sutileza do tato e do ouvido”.

Sobre o letramento trazemos aqui a afirmação de Soares (2020, p. 33), que diz que “o texto é o eixo central das atividades de letramento”. Abaixo apresentamos uma atividade de escrita de um texto escrito por Daniel, que a partir da leitura de um livro e de comentários da criança, a professora/pesquisadora indicou que ele escrevesse um bilhete aos pais. Mas, antes, trazemos os conceitos de alfabetização e letramento ilustrado por Soares (2020, p. 27, grifos da autora):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Atividade realizada em 19 de fevereiro de 2020, a partir da leitura do livro “Amigo Bicho”. A professora começou a leitura do livro e Daniel a interrompia fazendo comentários. Daniel externou que gostaria de ter um cachorro. Depois de um tempo de leitura, ela sugeriu que ele lesse. No final da leitura, a professora aproveitou que Daniel disse que gostaria de ter um cachorro preto e falou para ele escrever um bilhete para os pais pedindo um cachorro. A professora disse que o ajudaria. Daniel verbalizou o que ele queria escrever e a professora o ajudou. Ele escreveu:

Figura 1

Descrição da Figura 1: Folha de papel em branco com texto escrito em braille e um desenho feito com lápis de cor, logo abaixo do texto. As cores utilizadas são: preto, azul, cinza e laranja.

Queridos pais,

Eu quero um cachorro preto de pelos macios e que não morde ninguém.

Com Amor,

(assinou o bilhete)

Com a escrita de um bilhete para os pais (o pai de Daniel lê *braille*), Daniel vai percebendo que a escrita tem essa função social. Ele escreve para alguém ler. O desenho ainda faz parte de seu cotidiano, durante a escrita do bilhete verbalizou que queria desenhar um cachorro. O que antes o desenho propiciou a escrita, agora, ao escrever, se lembrou do desenho.

Para ilustrar que o desenho não faz parte da história da maioria das pessoas cegas, trazemos o trabalho de Amiralian (1997) que buscou

compreender o cego a partir de uma visão psicanalítica da cegueira, por meio de desenhos-estórias. O que nos interessou foram as falas das pessoas cegas que a autora entrevistou. A autora conclui que o desenho para os cegos foi sem dúvida um encontro com o desconhecido. Muitos deles, ao se depararem com a tarefa, mostravam-se desconfortáveis, criticavam suas produções, e consideravam-na uma atividade incompatível com a cegueira. Todavia, nenhum se negou a fazer desenhos e, com o decorrer do procedimento, revelaram satisfação e prazer ao realizarem algo que imaginavam serem incapazes de fazer – “nunca pensei que cego pudesse desenhar”, disse Tânia (AMIRALIAN, 1997, p. 305). Essa fala corrobora o que Daniel disse ao fazer o desenho (Figura 1), em que se preocupa em fazer o cachorro e que seja entendido por quem o vê. Também, podemos notar que um dos participantes do estudo de Amiralian (1997) diz que nunca pensara que uma pessoa cega pudesse desenhar. Isto demonstra mais uma vez que geralmente não há experiências com desenhos de crianças cegas.

Essa atividade, além de mostrar sobre o letramento de uma criança cega, também mostra que o desenho é essencial para ela. O trabalho desenvolvido com desenhos e a leitura e escrita *braille* apresentou que não importa se a criança tem deficiência ou não, toda criança pode fazer essas atividades desde que sejam dados instrumentos e materiais para elas, bem como, que haja essa interação entre professor e aluno na aquisição da escrita.

Outro ponto importante sobre o desenho é que, embora Daniel tenha feito vários desenhos sem utilizar instrumentos, como, por exemplo, lixa ou prancha com tela (adaptação para desenhar) em que ele pudesse acompanhar por meio do tato os traços realizados por ele, em dado momento surgiu a preocupação de como estavam saindo seus desenhos.

Nessa atividade em questão, durante o desenho ele ficou preocupado que não estivesse ficando parecido com um cachorro. Perguntava a professora se dava para ver as patas se não estava uma menor que a outra. A professora disse que o desenho estava bom e também que era dele e que poderia criar do jeito que quisesse. Em dado momento ele disse que estava criando seu próprio cachorro. Ao terminar, mostrou cada parte do cachorro.

As perguntas da criança sobre seu desenho demonstraram sua preocupação em fazer um desenho que os outros entendessem. Ele quis

continuar a desenhar. Fez a rua na cor cinza porque disse ser a cor do asfalto, o rio na cor azul, a coleira na cor azul escuro e se desenhou na cor laranja (o desenho que fez dele próprio na cor laranja é um desenho como signo).

Qualquer criança tem o direito de ter contato com o mundo da escrita e com o lúdico, portanto, a criança cega necessita ter contato desde cedo com os instrumentos de escrita, com livros em *braille*, com o brincar, com o desenho. O alfabetizador abre caminhos e o alfabetizando conquista esses caminhos.

No próximo capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido para compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega a partir de desenhos e das letras/textos.

6 PROPOSTA METODOLÓGICA

Para compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega a partir de desenhos e das letras/textos, partimos de contribuições teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural. O termo *apropriação*, vinculado a esta abordagem teórica, significa que a concepção de escrita e de leitura está imbricada à concepção de linguagem assumida.

Para atingir o objetivo proposto, acompanha-se uma criança cega congênita em fase de alfabetização, estudante da Educação Básica, no ensino regular em uma escola municipal no interior de São Paulo. Neste estabelecimento de ensino, ela tem acesso a um profissional especializado no tratamento com pessoas com deficiência, na sala de recursos. Concomitante à escola regular, a criança frequenta uma instituição especializada, por motivo de ter nascido com deficiência visual. Aos 6 anos de idade, no ano de 2018, começou a frequentar o setor da pedagogia. Neste local, trabalha esta pesquisadora, como pedagoga, especialista em Educação Especial e na área da deficiência visual, no ensino do *braille* e de recursos de informática, e a criança permanece em atividades até os dias atuais.

Como propomos compreender a pessoas com deficiência a partir das questões biológicas e sociais, o estudo foi fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que destaca a importância das relações sociais para a formação pessoal de cada um. O autor aborda, em seus textos sobre defectologia, aspectos importantes relacionados à constituição de pessoas cegas e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como sobre funções psíquicas superiores, momento em que tece à relação entre pensamento e linguagem.

Como Vigotski não sistematizou, mas descreveu em diversos textos questões relativas ao método, é possível afirmar que a perspectiva histórico-cultural tem influência do materialismo histórico-dialético.

Para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se

à superfície da essência do próprio fenômeno. (MARTINS, 2006, p. 10).

No materialismo histórico-dialético, o método tem de estar adequado ao objeto que se estuda. Igualmente, para Vigotski (2000), o sujeito é o objeto por excelência da psicologia, e ambos são entendidos em sua historicidade. Desse modo, o estudo do processo de aquisição da escrita de uma criança cega pode se beneficiar muito das contribuições do autor. Isto porque, autores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski, Luria e Leontiev (1988; 2010), propõem estudos sobre os indícios que podem ser vistos em desenhos que ajudam a perceber a percepção que a criança vai adquirindo sobre o ato de escrever. Assim, desde rabiscos, desenhos da natureza, de seres humanos, de animais e de letras à incorporação de um sistema de escrita, apresentam características e elementos possíveis de serem descritos com o método de análise.

Um ponto importante na questão do método, além do sujeito e objeto, é sistematizado por Zanella et al. (2007), pois a autora aponta para a necessidade, de estudar o processo de constituição do ser humano. Essa proposta é interessante para nossa pesquisa, pois permite ver a escrita da criança não como um produto final, pronto, o qual deve ser avaliado, mas partir do princípio que há nos textos produzidos, um processo que é contínuo e permeado por sentidos e mediações entre professora e aluno. Assim, a escrita precisa ser compreendida dentro do contexto de produção e de seus interlocutores. Essa visão não se reduz à escrita, pois deve estar presente em toda atividade humana.

Significados e sentidos, por sua vez, são produzidos por sujeitos em suas complexas relações, via atividade que é marcada pelas trajetórias e experiências de cada um e de todos e ao mesmo tempo pelas condições e características do contexto histórico em que vivem. Desse modo, toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam. (ZANELLA et al., 2007, p. 31).

Outro autor que, inspirado na perspectiva histórico-cultural, contribui para pensar na questão do método, é Pino (2005). Para o autor, procurar os indícios

de um processo deve ser, concomitantemente, histórico-genética, dialética e interpretativa. Ele explica que histórico-genética considera as formas anteriores nas condições históricas, as quais definem o desenvolvimento da criança; dialética é o encontro de ideias; interpretativa é o único meio de analisar indícios de um processo, quer dizer, não o processo em si mesmo.

O autor explicita sobre a sua pesquisa e aponta que “o objeto de análise neste trabalho não é a criança na sua singularidade, mas o processo por que ela passa, o qual, apesar das variações idiossincrásicas de cada uma das crianças, deve ser similar em todas elas” (PINO, 2005, p. 190). Inspirados em Pino, entendemos, nesta tese, que acompanhar uma única criança permite descrever, compreender e interpretar indícios muito singulares, mas que podem ajudar a compreender o processo que outras crianças também passam ou passarão em relação à escrita. Conforme Pino (2005):

[...] A razão de ser só uma criança se justifica pela natureza do objeto da pesquisa, o qual, como já foi dito, é a procura de *indícios* da origem do processo de constituição cultural da criança após o nascimento. A multiplicação dos casos seria inútil, pois não agregaria nada de essencial ao conhecimento do início desse *processo*. **Neste tipo de pesquisa, cada caso é exemplar, pois o que se procura já é da ordem dos fenômenos gerais, visto que, se o início desse processo pode apresentar aspectos específicos singulares, em razão da história pessoal de cada criança, o processo em si é um fenômeno geral** porque é constitutivo da própria condição *humana*. (PINO, 2005, p. 186, grifos nossos).

Nessa ótica, o individual e universal estão imbricados. No entanto, o autor alerta que é um equívoco pensar em leis ou fenômenos que deem conta de explicar todos os processos pelos quais passam o ser humano, mas:

[...] de verificar se esse fenômeno, de caráter geral ou universal, ocorre num momento dado e saber como ele ocorre. Se um único “caso” não gera uma lei geral (segundo o modelo científico vigente), o princípio geral da constituição cultural do homem, pressuposto teórico, **deve revelar-se como se revelaria no conjunto de casos que formam o universo de que esse “caso” singular faz parte.** (PINO, 2005, p. 186).

Então, na perspectiva histórico-cultural, Pino (2005) propõe que se busquem os indícios: a existência do processo de constituição cultural da criança, assim, revelar a dinâmica dessa constituição e como ocorre.

É nessa linha que esta tese se insere, nas análises procuram-se indícios do processo de apropriação da linguagem escrita de uma criança cega a partir dos desenhos e das letras que ela vai elaborando ao longo de mais de anos de ensino-aprendizado.

Pino (2005) explica a análise de indícios como:

Na qualidade de investigação semiótica, **a análise de indícios é constituída de atos de interpretação, não de mera descrição dos fatos em que tais indícios se concretizam**. Se interpretar é a função específica de toda análise de fenômenos não evidentes, ela é a única adequada quando o objeto de investigação é *indícios*. (PINO, 2005, p. 187, grifos nossos).

Como indica o autor, para analisar os *indícios* é preciso interpretar os fatos, se o que se quer é identificar os *indícios*. Desse modo, o pesquisador deve estar atento, pois “[...] marcas, pistas e sintomas não se repetem da mesma maneira em todos os casos que a perícia humana é capaz de desvendar”, assim, a diferença destes (marcas, pistas e sintomas) é que os indícios significam o mesmo, embora não sejam os mesmos ao longo do processo (PINO, 2005, p. 187). Em nosso ver, essa concepção permitiu que se optasse por selecionar momentos das atividades de leitura e escrita da criança cega que pudessem fornecer os indícios nas transformações da escrita da criança.

Inseridos nessa concepção, pensamos em acompanhar a trajetória de uma criança que ainda não estivesse alfabetizada. No entanto, além da questão da alfabetização, como trabalhamos em uma instituição que atende crianças cegas, refletiu-se que seria produtivo acompanhar uma delas para observar não apenas a aquisição da escrita, mas a aquisição da escrita por uma criança cega. A partir dessa determinação, verificamos os alunos que essa pesquisadora atende e escolheram-se alguns. No entanto, imbuídos na ideia de que seria possível interpretar os indícios da escrita na produção de uma criança, selecionamos apenas uma delas atendida no centro.

Os encontros e coleta de dados

Os encontros com o aluno aconteceram de forma individual, nas aulas destinadas a desenvolver atividades sobre o ensino do *braille* (leitura e escrita).

As aulas foram ministradas apenas por esta professora/pesquisadora e aconteceram uma vez por semana, por 1 hora e 45 minutos, no centro de reabilitação. É imprescindível salientar que as atividades realizadas presencialmente ocorreram até o início do mês de março de 2020, pois, devido à pandemia, milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais, de maneira a prevenir a propagação do Coronavírus. Assim, uma das formas de educação adotada foi a mediada por tecnologias. Assim, o atendimento passou a ser pelo *Google Meet*.

Nas atividades presenciais, além da leitura, escrita e desenho, também foram desenvolvidas com a criança, a matemática, jogos, música, brincadeiras, bem como assistir vídeos de desenhos no *YouTube*.

Para as atividades de matemática, foram utilizados o sorobã, material dourado, cubarítmo e figuras geométricas. Para as atividades de jogos, foram utilizados: jogo da velha, dominó de palavras em *braille*, dominó de texturas, xadrez e dama (todos os jogos são adaptados).

Com relação às atividades de música, a criança participou até o mês de fevereiro de 2020 de um projeto de música intitulado “A pessoa com deficiência visual e a música”, cuja professora/pesquisadora é responsável. O projeto institucional do Programa de Bolsas BAS – Bolsa Auxílio Social visa contribuir nas dimensões acadêmico, pessoal e social do discente. No caso desse projeto, um discente da graduação do curso de Música foi contemplado com a bolsa.

Para as atividades de desenho, a criança utilizava papel, caneta hidrocor, lápis de cor, tinta a dedo, tinta alto relevo, giz de cera e, lixa. A lixa foi utilizada somente nos últimos desenhos feitos pela criança que foi no período de atendimento remoto.

Para as atividades de brincadeiras vários objetos/brinquedos são utilizados com a criança em fase de alfabetização, tais como: massinha de modelar, bolas de diversos tamanhos, cavalo, instrumentos musicais, carrinhos de diversos tamanhos, lego, pesca etc. Essas brincadeiras são realizadas praticamente em todos os atendimentos, nos 15 minutos finais (terminando as atividades, após 1h45min, brincamos).

Os vídeos de desenhos no *YouTube* foram assistidos a partir da fala da criança que disse assistir em sua casa, e suas histórias despertaram interesse na pesquisadora em conhecer o que a criança gostava de assistir.

Os recursos utilizados para o trabalho descrito neste estudo com relação à escrita são materiais em *braille*, máquina de escrever *braille*, letras em E.V.A e ceta ou célula *braille* em E.V.A. Para a leitura foram utilizados livros infantis em *braille* e os próprios textos escritos pela criança na máquina de escrever *braille*.

Coleta de dados

Os dados foram coletados a partir do início das atividades com a criança, de abril de 2018 até o ano de 2020. Para a discussão dos dados foram utilizados basicamente dois instrumentos para sistematização e análise: a) Os diários de campo, nos quais há registros de observação de aulas sobre o ensino do *braille* (leitura e escrita) e b) As transcrições das audiogravações feitas das aulas que se referem à escrita.

Cabe destacar que no início da pandemia foi adotado o contato telefônico com a mãe e mensagens trocadas pelo *WhatsApp* com a mãe e a criança. Depois, iniciaram-se as atividades por meio do *Google Meet*, as quais foram gravadas. Dentre todas essas atividades, foram escolhidas as que se relacionam ao processo de aquisição da escrita.

Sujeito

Para esta pesquisa, foi atribuído ao sujeito o nome fictício de Daniel. Trata-se de uma criança cega congênita, do sexo masculino que atualmente tem 8 anos de idade e que frequenta uma instituição destinada a atender crianças, adolescentes, adultos e idosos com deficiência visual¹⁷, surdez e alterações de linguagem.

¹⁷ A deficiência visual engloba a cegueira e a baixa visão, também chamada de visão subnormal. O Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, define a deficiência visual como: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 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 a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Daniel iniciou no serviço por meio de busca espontânea dos pais, no programa de estimulação precoce, desde bebê, por seus impedimentos visuais. Ao completar 6 anos, em 2018, ele foi encaminhado ao atendimento especializado na mesma instituição que, conforme indicamos, trabalha esta pesquisadora, para que houvesse um acompanhamento na questão do *braille*.

Ao conhecer o aluno e após algumas conversas e verificações em seu material escolar, percebeu-se que ele tinha pouca noção de desenhos e de letras. Conversando com ele e seus pais, foi dito que ele estudava em uma escola regular de ensino e que frequentava a sala de recursos da escola uma vez por semana por 1 hora.

Daniel pertence a uma classe social média baixa, tem um irmão mais velho, e seus pais o acompanham constantemente nas atividades propostas pela pesquisadora. Assim, ele parece ter um apoio familiar que muito contribui para seu processo de aprendizagem. No entanto, ele pouco acesso teve a livros em *braille* e a materiais para desenhos como prancha telada, lixa etc. Esses materiais tornam o desenho palpável, ou seja, a criança, ao tocar, sente as linhas do desenho que ela realiza.

Como critérios de seleção do sujeito, foi escolhida uma criança com cegueira, na faixa etária a partir de 06 anos de idade atendida na instituição em que a pesquisadora trabalha. A escolha da faixa etária, a partir de 06 anos, deveu-se ao fato de ser a idade em que começa a alfabetização, estipulada pelo Ministério da Educação - MEC. Além disso, como esta pesquisadora pôde acompanhar o desenvolvimento de Daniel durante mais de dois anos, foi possível observar a evolução de seu aprendizado.

Cabe destacar que Daniel e seus responsáveis foram informados da pesquisa, assim como a instituição em que ocorrem os atendimentos. O responsável pela instituição e os pais de Daniel assinaram as declarações que permitiram dar andamento à pesquisa. A pesquisa passou pelo Comitê de Ética e teve o parecer consubstanciado número 2.619.835.

A "Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde" (CIF), indica algumas terminologias à cegueira. A "cegueira congênita" é a perda da visão antes dos cinco anos de idade; e "cegueira adquirida", aquele que comete o indivíduo após essa idade.

Instituição

A instituição situa-se no interior do Estado de São Paulo, está vinculada a uma universidade estadual e iniciou suas atividades em 1973. É um centro de reabilitação que atende crianças, adolescentes, adultos e idosos com deficiência visual, surdez e alterações de linguagem.

Constituição dos eixos de análise

Após o levantamento dos diários de campo e das transcrições de 40 atividades que se referem ao desenvolvimento da escrita e de outras habilidades, a pesquisadora debruçou-se nos dados e percebeu que havia uma separação mais visual das atividades desenvolvidas por Daniel. Essa separação também foi pensada a partir de nosso pressuposto teórico, pois Luria (2010) ao analisar a escrita de crianças pequenas, propôs os desenhos como indicativos de uma pré-escrita.

Assim, separamos os textos de Daniel em dois eixos de análise: i) desenhos, ii) letras/textos. Os desenhos foram feitos em doze atividades, e para essa análise escolhemos dezoito desenhos. O eixo 'letras/textos', por sua vez, é composta por sete atividades, e três textos foram selecionados.

A seleção foi feita a partir do aporte teórico-metodológico, ou seja, selecionamos episódios em que há indícios de que houve uma mudança na forma como Daniel percebia a escrita. Desse modo, propomos o seguinte trajeto:

- 1) Para os desenhos: episódio 1 - desenho por prazer; episódio 2- o desenho como registro; episódio 3 - o desenho com a função de recordar; episódio 4 - o desenho como indicação de um signo; episódio 5 - o desenho como estímulo para a escrita alfabética; por fim, episódio 6 - desenho como auxílio para a escrita.
- 2) Para as letras/textos: episódio 1 - escrita de letras isoladas ou escrita de letras como fonética; episódio 2 – escrita como função; episódio 3

– escrita *como signo*; episódio 4 – *o texto*; episódio 5 – *a leitura*; por fim, episódio 6 – *escrita e leitura realizada em casa e apresentada on-line para a professora*.

Como metodologia, propomos ainda apresentar os episódios como segue:

a) uma contextualização, a qual foi feita a partir dos registros dos diários de campo; b) a transcrição da conversa entre pesquisadora/professora e aluno, a qual foi gravada, filmada e transcrita.

Ressaltamos que não entendemos o desenho ou as letras como etapas a serem vencidas na alfabetização, mas como atividades que ajudam a entender a apropriação da escrita.

Para o eixo 'desenho', sustentamos a escolha e discussão dos dados, no fato de Vigotski (2007, p. 136) afirmar que "o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal". Assim, o desenho da criança é um estágio que antecede a escrita, ou seja, faz parte do desenvolvimento da linguagem escrita. Nessa linha de raciocínio, Fontana e Cruz (1997, p. 145) explicam sobre o desenho:

Quando observamos uma criança muito pequena rabiscando ou "desenhando", notamos facilmente que os traços não são nada mais que a fixação no papel de seus movimentos das mãos, dos braços e, às vezes, até do corpo todo. Os primeiros desenhos ou rabiscos infantis podem ser vistos mais como gestos que imprimem marcas em uma superfície do que propriamente como desenhos. De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento posterior do desenho não é puramente mecânico nem tem explicação em si mesmo: é preciso que, num dado momento, a criança descubra que os traços feitos por ela podem significar algo.

O que as autoras apontam é que o desenho começa na pré-escola como incentivo à criatividade, ou ainda como indicador do nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, bem como, com relação à alfabetização, o desenho também é considerado uma forma de trabalhar a coordenação motora. Quando a criança passa a nomear o seu desenho depois que o fez, este se torna significativo, mas segundo Vigotski, a descoberta de que o traçado pode representar objetos reais ainda não é igual à da função simbólica do desenho. Este somente representará simbolicamente quando a nomeação passa a acontecer no início do ato de desenhar, ou seja, a criança decide o que vai desenhar antes de começar o desenho.

Outro elemento que Fontana e Cruz (1997, p. 119) abordam é a brincadeira, que “se faz presente na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Muitas também são as concepções sobre o seu lugar e sua importância na prática pedagógica”. Vigotski postula sobre o faz de conta como uma das mais importantes brincadeiras para a criança, pois, por meio do imaginário, ela coloca-se no lugar do adulto, ou seja, fazendo atividades que ela não pode fazer, como por exemplo, dirigir, atuar em uma profissão etc. A situação imaginária contém regras, assim como todo jogo com regras contém uma situação imaginária.

Assim, no contexto das práticas histórico-culturais, a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos claros. Da mesma forma que a brincadeira, o papel que ela exerce no desenvolvimento infantil também se modifica. Na idade pré-escolar, a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança. Já na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se mais importantes. Estes têm um papel específico no desenvolvimento, mas não são tão fundamentais como o faz-de-conta na idade pré-escolar. A instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada, passa a ocupar então o papel central no desenvolvimento da criança. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Fontana e Cruz (1997) se referem aos jogos que se modificam no decorrer do desenvolvimento da criança, da mesma maneira que a brincadeira.

Para o eixo ‘letra’, destacamos sua importância, além de Vigotski e Luria, nos estudos de Fontana e Cruz (1997) sobre a leitura e a escrita.

Outdoors, prateleiras de supermercado, rótulos, bancas de revistas, jornais, letreiros, livros, placas de trânsito, cartas, cartões, convites, folhetos informativos, lista telefônica, receitas, preces... A escrita, com diferentes caracteres e funções, espalha-se pela cidade, permeando nosso dia-a-dia. Dela lançamos mão, até sem perceber, para realizar satisfatoriamente grande parte das atividades do cotidiano. Em meio a essa multiplicidade de formas, cores, tamanhos e funções, as crianças, aos poucos e incidentalmente, vão prestando atenção à escrita. Imitam-na, procuram entendê-la. Brincam de escrever e de ler, escrevem e leem de verdade. Na escola, recebem informações sobre seu funcionamento, exercitam-na ao fazer traços na lousa, ao realizar tarefas (muitas vezes sem sentido para elas), ditados, "redações". Utilizam-na nos bilhetinhos para os colegas, nas marcas que deixam nas

carteiras e paredes, nos cadernos de recordação, nas tabelas dos campeonatos... Como a criança se transforma num indivíduo "letrado"? (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 168).

É interessante observar que Daniel desenvolverá desenhos do mesmo modo que crianças videntes, no entanto, percebemos que não lhe foram dadas muitas oportunidades para desenhar. Essa questão será importante, pois o desenho também funciona como uma pré-escrita para o cego e, sem ele, o aprendizado pode ser mais difícil. Assim, nos questionamos: vemos que a criança tem acesso à escrita desde tenra idade, mas e a criança cega? Parafraçando Fontana e Cruz (1997): Como a criança cega se transforma num indivíduo "letrado"?

Essa questão do letramento é importante, pois, como apresentamos, por meio dos estudos acima, enquanto a criança vidente está inserida em um mundo de letras, com outdoors e bilhetes, o cego parece excluído desse universo. É o caso de Daniel que pouco conhecia os livros em *braille*, apesar de frequentar a escola e ter uma família presente.

O foco dos estudos de Soares (2020, p. 285) não é apontar um método, mas um ensino com método. Ela complementa que a criança, "ao se alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas competências".

No próximo capítulo apresentamos os episódios que selecionamos para os grupos: 1- os desenhos; 2- as letras/textos, a análise e discussão de dados.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Para análise dos desenhos, não houve pretensão de interpretar os grafismos, mas sim compreender como os desenhos são construídos nas relações sociais. Para tal, as verbalizações da criança foram cruciais para saber quais são as representações do mundo propostas pela criança, pois em estudos sobre desenho de crianças videntes, elas iniciam com garatujas, passando mais tarde para desenhos com formalizações com a contextualização.

Para a discussão de dados dos “desenhos” foram escolhidos textos em que Daniel desenhou imagens que, em nosso ver, aos poucos vão se associando a uma função de “pré-escrita”. Essas imagens ajudam a entender, conforme veremos, o processo de aquisição da escrita. Apresentamos a seguir os eixos de análise.

7.1 – Os Desenhos

*“A arte e a vida estão inter-relacionadas, entrelaçadas”
(FARACO, 2020)*

Neste eixo de análise 1. Desenhos, estes serão apresentados. Para tanto, selecionamos, dos encontros, seis episódios, nos quais se evidenciam, em relação ao desenho: a) o desenho *por prazer*; b) o desenho *como registro*; c) o desenho *com a função de recordar*; d) o desenho *como indicação de um signo*; e) o desenho *como estímulo para a escrita alfabética*; e, por fim, f) o desenho *como auxílio (instrumento adaptado – ensinar a desenhar)*.

As atividades do episódio 6 – desenho como auxílio, foram realizadas no período da pandemia do Coronavírus, no ano de 2020. As aulas foram realizadas *on-line*, primeiramente, por meio do *WhatsApp* e, depois, pela plataforma *Google Meet*. Uma das atividades trabalhadas com a criança foi o desenho em relevo. Selecionamos três desenhos – episódio desenho como auxílio (*instrumento adaptado – ensinar a desenhar*): o primeiro em que a criança segue a solicitação da professora/pesquisadora no ensino do desenho em relevo; o segundo em que a criança traça um signo realizado em desenhos anteriores; o terceiro em que

se utiliza de formas geométricas a pedido da professora/pesquisadora, mas pensa e desenha o que quer. Abaixo, apresentamos os episódios:

7.1.1 Grupo 1: desenhos

Episódio 1: 15/02/2019 – *desenho por prazer*

Registro do diário de campo: No ano de 2019 foi marcado o início do atendimento com Daniel, em 01 de fevereiro, mas ele não pode ir nesse dia. Em 15 de fevereiro, foi solicitado que **Daniel utilizasse a lousa, ele poderia fazer qualquer coisa**. Por nunca ter utilizado a lousa, a professora/pesquisadora quis ver como ele receberia essa proposta e o que escolheria fazer, como seria sua criatividade. **Então, colocou o giz em sua mão e ele disse que iria desenhar, utilizou toda a extensão da lousa.**

Cabe destacar que a professora da escola regular registrou no caderno de Daniel, exatamente no dia 15 de fevereiro de 2019 (mesmo dia em que fez o rabisco na lousa), que ele estava com dificuldades nas letras “D” – “F” – “J” – “K” – “M” – “Q” – “W” – “X” – “Y” – “Z”. Constatou-se esse registro porque foi solicitado o caderno da escola à mãe de Daniel para verificar o que ele já sabia. Então, nessa época ele ainda estava na fase da alfabetização.

Podemos observar também que **talvez não fosse trabalhado desenho com Daniel**, pois, como já dito acima, ele nunca falou em desenhar durante o ano de 2018. Haja vista que criança na fase de transição da educação infantil para a educação básica, ou seja, nos primeiros anos iniciais, tem brincadeira e o desenho como parte do seu cotidiano.

Figura 2

Descrição da figura 2: lousa com linhas desenhadas e que se entrecruzam em toda sua extensão, da esquerda para a direita e verticalmente utilizou-se um pouco mais da metade da lousa.

Observando as linhas que ele fez, podemos dizer que são rabiscos. Os movimentos dele foram amplos, de ir e voltar, utilizando toda a extensão da lousa da esquerda para a direita e até onde ele alcançou. Percebemos ainda que há linhas desenhadas e que se entrecruzam em toda sua extensão e ele utilizou um pouco mais da metade da lousa. Os rabiscos parecem todos iguais e não é possível distinguir entre eles. Apesar de parecerem riscos aleatórios já indicam alguns sinais a serem considerados. Isto porque, de acordo com Vigotski (2007, p. 128) “existem dois outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças”.

Esse modo de desenhar da criança, também foi observado por Luria (2010), quando pedira para crianças pequenas (de 3 a 5 anos) escreverem. Elas ainda não conseguiam representar simbolicamente a escrita e, por isso, faziam rabiscos sempre iguais. Em sua visão, esses rabiscos “semelhantes, não-diferenciados, que não tinham qualquer significado funcional e que, surpreendentemente, se transformaram em simples rabiscos feitos sobre o papel, apenas por brincadeira” (LURIA, 2010, p.152).

Além de desenhar por prazer, em nosso ver, outro fato pode ser considerado, Sousa (2018), em sua experiência como criança cega, aponta como, na escola, as crianças cegas não podem fazer atividades de desenho

como os videntes, o que os exclui de diversas atividades e pode ser um entrave a seu aprendizado. Isto porque, para Luria (2010), há uma pré-história da escrita, em que os rabiscos surgem como sinais para a criança expressar significados. Ele afirma que, ao observar as crianças para entender essa “pré-escrita”, foi apreendido que, por volta dos três aos cinco anos, as crianças:

eram ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio. Apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim. (LURIA, 2010, p. 148 e 149, grifos nossos).

Note-se que, quando foi dado o giz a Daniel e feito o pedido para que ele desenhasse, ele fez vários rabiscos aos quais não conseguiu atribuir sentido. Para Fontana e Cruz (1997, p. 145), é comum esse tipo de rabiscos em criança pequena, pois:

notamos facilmente que os traços não são nada mais que a fixação no papel de seus movimentos das mãos, dos braços e, às vezes, até do corpo todo. Os primeiros desenhos ou rabiscos infantis podem ser vistos mais como gestos que imprimem marcas em uma superfície do que propriamente como desenhos.

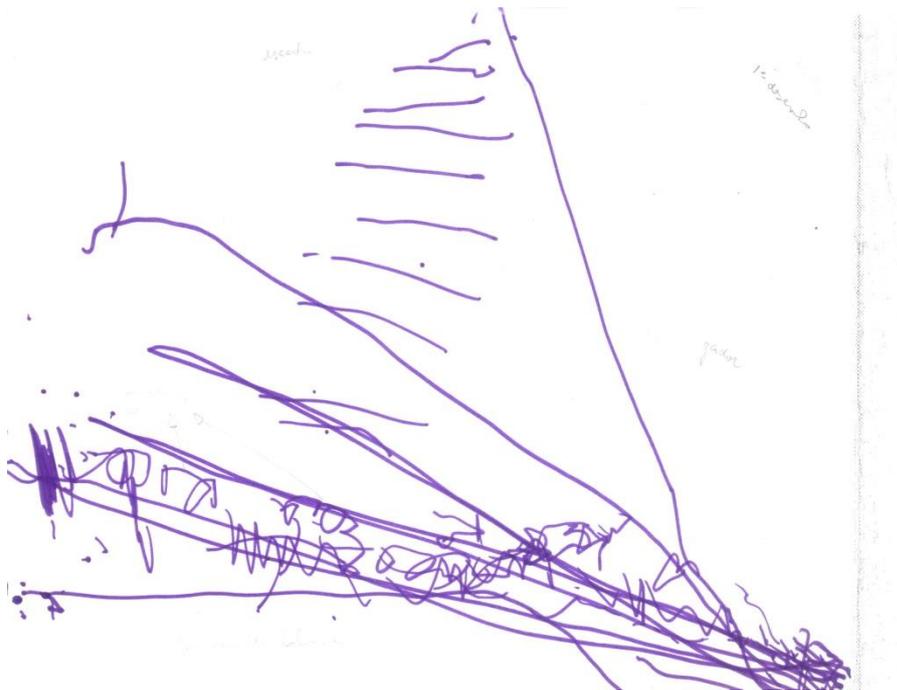
Assim, pode-se dizer que Daniel, apesar de ter 7 anos, ainda não tem a intimidade com os desenhos, pois essa atividade pouco faz parte de seu cotidiano. Essa perspectiva encontra-se respaldada em um estudo que, embora não seja da perspectiva histórico-cultural, mas da psicanálise, ajuda a entender como as atividades com o desenho não são oferecidas aos cegos. Amiralian (1997) em um estudo com pessoas cegas de 10 a 24 anos, destaca em relação aos cegos que: “Embora alguns tivessem se referido a certo constrangimento para desenhar, e **muitos terem afirmado não saber fazê-lo**, realizaram a tarefa espontaneamente, até o final” (AMIRALIAN, 1997, p. 104 e 105). Esse fato pode ser observado com Daniel, ele faz o desenho na lousa, mas parece “não saber fazê-lo”, apesar de, em sua idade, as crianças, em geral, já terem sido expostas a prática de desenho.

Com o passar do tempo, Daniel passa a desenhar de maneira diferente desse primeiro desenho apresentado. Desse modo, em outro encontro, ele fez quatro desenhos, dos quais escolhemos reproduzir dois, pois, em nosso ver, há mudança no significado da escrita para Daniel.

Episódio 2: 15 de março de 2019 – desenhos como registro

Registro do diário de Campo: Daniel continua seus primeiros desenhos com a professora/pesquisadora. Nesse dia, ela perguntou à criança se queria desenhar e ela concordou prontamente. A atividade nesse dia foi apenas fazer desenhos. A professora não tinha ali materiais para desenhar, somente folha A4 em branco e caneta hidrocor. **Daniel não se importou. Ao desenhar ia verbalizando o que fazia.** Desenhou um escorregador, uma escada e uma piscina de bolinhas. **Ao fazer a escada perguntou à professora/pesquisadora se parecia com uma escada, que respondeu que o formato tinha a ver, sim.**

Ao terminar o primeiro desenho, a brinquedoteca já estava aberta e a professora/pesquisadora propôs para ele fazer um segundo desenho e foi buscar material diferente lá. Ele aceitou. Voltou com lápis de cor, giz de cera e tinta alto relevo. Ele escolheu utilizar o giz de cera. **Às vezes perguntava qual era a cor que pegou e às vezes pedia a cor que queria.** Ele desenhou o sol, a nuvem, o céu, piscina de bolinhas, as bolinhas, cobertura da piscina, ar-condicionado, túnel, balanço, gira-gira, carrossel, cavalo, barco, bandeira, âncora e submarino. **Cada cor representou algo que fez, e verbalizava conforme desenhava.** Quando Daniel desenhou a bandeira, por fazer próximo ao barco, ela perguntou se era bandeira ou vela e ele respondeu que era bandeira porque a vela é triangular e a bandeira é quadrada.

Figura 3

Descrição da figura 3: linhas na parte inferior da folha no sentido paisagem, da esquerda para a direita, convergindo em um ponto à direita no “pé” da folha. No meio dessas linhas, outras linhas em formato arredondado e outras em ziguezague. Uma linha saindo do ponto à direita no “pé” da folha em direção a parte superior da folha. Outras linhas saindo da parte superior, uma abaixo da outra até a parte inferior da folha. Utilizou-se somente um tipo de caneta (hidrocor).

Figura 4

Descrição da figura 4: várias cores em formato de linhas que se sobrepõem: arredondadas; da esquerda para a direita várias vezes; de cima para baixo várias vezes. Utilizou-se a folha A4 no sentido paisagem. Na parte inferior, toda a sua extensão, na parte do meio e superior, quase toda extensão da folha.

Vigotski (2007, p. 24) traz a questão da percepção e afirma que “um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a percepção de objetos reais”. O desenho (figura 3) representa objetos que Daniel já experienciou, como a maioria das crianças. O autor explica que a “percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (VIGOTSKI, 2007, p. 24).

Podem ser observadas, na figura 3, linhas na parte inferior da folha no sentido paisagem, da esquerda para a direita, convergindo em um ponto à direita no “pé” da folha. No meio dessas linhas, outras linhas em formato arredondado e outras em ziguezague. Uma linha saindo do ponto à direita no “pé” da folha em direção a parte superior da folha. Outras linhas saindo da parte superior, uma abaixo da outra até a parte inferior da folha. Nesse desenho, Daniel utilizou somente um tipo de caneta (hidrocor).

Na figura 4, há várias cores em formato de linhas que se sobrepõem: arredondadas; da esquerda para a direita várias vezes; de cima para baixo várias vezes. Utilizou-se a folha A4 no sentido paisagem. Na parte inferior, toda a sua extensão, na parte do meio e superior quase toda extensão da folha. Nesses desenhos, as linhas e riscos não são todos iguais ou da mesma cor, há diferentes linhas, identificam-se figuras geométricas e parece haver algumas garatujas que remetem a forma de bolinhas. Esses círculos, linhas e cores ajudam a entender a história que Daniel vai contando.

De acordo com o registro no diário de campo, *“cada cor representou algo que fez e verbalizava conforme desenhava”*. Para Fontana e Cruz (1997), primeiro um adulto nomeia os desenhos da criança, a seguir, a criança desenha e depois nomeia o que fez, esse ato dá sentido aos desenhos. Assim, para as autoras falar e desenhar tem “um papel fundamental na descoberta que a criança faz de que seus rabiscos podem significar algo” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 146). Nas palavras das autoras:

A nomeação, feita inicialmente depois de pronto o desenho, passa gradativamente a acompanhar o ato de desenhar. E muito comum observarmos crianças que começam a fazer traços no papel e vão, durante o ato de desenhar, nomeando o que estão fazendo. **A decisão quanto ao que desenhar não é tomada antecipadamente, mas no decorrer do próprio desenho elas falam e nomeiam o que estão fazendo.** (FONTANA; CRUZ, 1997, 146, grifos nossos).

Esse ato de nomear e atribuir sentido aos desenhos indica que os gestos feitos por Daniel não são apenas rabiscos sem sentido. Nesse processo, podemos ver um primeiro indício da aquisição da escrita, pois ele associa o desenho a elementos de mundo, conforme sua memória, e vai construindo um texto com lógica e coerente com a temática que escolheu: a paisagem.

Esse fato de desenhar “o que lembra”, sugere, de acordo com Vigotski (2007), que a criança começa a desenhar de memória, isto é, desenha o que conhece e não o que vê. Assim, o desenho é realizado por meio da memória e a criança fala enquanto desenha, ou seja, ela conta uma história. “O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2007, p.136). Para o autor, podemos “interpretar o desenho da criança como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”

(VIGOTSKI, 2007, p.136). Portanto, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças acontece pela passagem do desenho de objetos para o desenho de palavras. Embora seja difícil mostrar como essa mudança ocorre, pois os métodos de ensino da escrita, geralmente utilizados, não ascendem à possibilidade de ver essa passagem.

Vigotski ensina que “a experiência da criança e sua influência imediata, documentada na memória, determina diretamente toda a estrutura do pensamento infantil nas primeiras etapas do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 46). Ainda de acordo com Vigotski (2007, p. 129), o segundo domínio “que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças”. Neste caso, alguns objetos podem transformar-se em outro objeto. O crucial é utilizar alguns objetos como brinquedos e apresentar um gesto que represente isso. “Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças” (VIGOTSKI, 2007, p.130). Uma caixa de sapatos torna-se um carro, pois o gesto de movimentar a caixa e emitir o som do barulho do motor de um carro concede a função de signo ao objeto, dando-lhe significado. Assim também ocorre com o desenho, no começo o gesto surge para depois se transformar em signo autônomo.

A criança quando brinca se entretém com algum objeto que pode ser um brinquedo, ou algo que por meio do gesto ela atribui um significado; também pode ser uma atividade qualquer, como um jogo em que há regras, e o faz de conta, onde há representações de papéis fictícios. Portanto, no brincar estão envolvidos os brinquedos, os jogos, as brincadeiras e os desenhos que são permeados pelas relações sociais. Todos esses elementos contribuem para o processo de apropriação da linguagem escrita.

Vigotski (2007, p. 103) postula que

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A aprendizagem, então, segundo o estudioso, vem antes do desenvolvimento, portanto, a linguagem tem grande importância para o

desenvolvimento infantil. Caminhando pela pré-história da linguagem escrita constata-se que há relação entre pensamento e linguagem, e por meio das relações sociais a fala e o pensamento envolvem pelos menos duas das funções psíquicas superiores: memória e imaginação.

Sobre a aprendizagem, Vigotski (1988, p. 115), nos diz:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Para as crianças cegas, no entanto, surge uma interrogação: O desenho para as crianças cegas é uma atividade sem sentido? Essa pergunta surge do fato de que, muitas vezes, elas são excluídas dessa prática. No entanto, não. Se a criança desenha de memória, seja ela vidente ou cega, o desenho é importante para o desenvolvimento infantil. Além disso, o desenho faz parte da brincadeira e por meio dele toda criança se diverte e interage com o meio na ação do brincar. Nessa interação há o aprendizado que conduz ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Amiralian (1997) aponta que o desenho é comumente negado às pessoas cegas, embora ele esteja relacionado a experiências subjetivas e seja um ato mental.

Vigotski (1998, p. 122) nos diz que “a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele”. Dos objetos desenhados por Daniel – figura 4 – alguns são conhecidos por ele, outros, talvez não.

Apesar de termos selecionado os desenhos, como eixo de análise, gostaríamos de apresentar um pequeno trecho de um episódio ocorrido no dia 28 de setembro de 2018, em que a partir do trabalho com massinha, há a possibilidade de se observar como a imaginação é crucial na construção do mundo. Conforme Daniel vai simbolizando a percepção que tem do mundo, por meio da imaginação, esse fato pode ajudá-lo a entender que a escrita pode ser também um meio de representação.

P. – Você vai fazer outra cobra?

D. – Sim.

P. – Por que você falou que não pode fazer helicóptero?

D. – Porque o helicóptero... Ela gruda qualquer coisa (se referindo à massinha enquanto fazia a cobra).

P. – Por que você disse que não pode fazer helicóptero?

D. – Ué porque... Porque...

P. – Por quê?

D. – Helicóptero é muito difícil.

P. - Eu achei que carro fosse muito difícil e a gente fez.

Cabe esclarecer que Daniel trouxe vários gestos dele que foram acontecendo, e começou no momento em que passou a manusear a massinha fazendo um rolinho e disse ser uma cobra, na sequência, disse que faria uma bola e ao terminar falou que não era uma bola. Então, a professora perguntou por que não era uma bola e ele respondeu que estava com um lado “reto” (achatado). A professora orientou-o a fazer movimento circular, e com sua mão mostrou tocando a mão dele e movimentando circularmente a massinha, a partir daí, ele fez sozinho. Ao constatar que ficou redonda quis fazer outra coisa, e fez uma piscina e, em seguida, fez um rio. Na sequência, disse que queria fazer um carro, que identificou como uma perua. Daniel faz o que se lembra das construções de sua memória: carro, perua, mas parece desconhecer o helicóptero, por isso não faz ou, então, tem uma percepção de que fazer um helicóptero são necessários mais detalhes e habilidades que ele julga não ter.

Episódio 3: 04 de junho de 2019 – desenhos com a função de recordar

Registro do Diário de Campo: Nesse dia, Daniel falou para a professora/pesquisadora desenhar e perguntou o que ela faria. Naquele momento, a professora pensou em fazer um barco e falou para ele, ao terminar ele disse que também ia desenhar e falou: vamos desenhar coisas terrestres, subaquáticas e que voam. Ele sugeriu que ela desenhasse um foguete e uma perua (automóvel) e ele desenharia um helicóptero, um submarino e uma carreta. Ele fez essas três coisas, e também desenhou o mar, peixes, o sol, a nuvem, a grama e a areia.

*Chamou a atenção da professora ele falar em desenhar alguma coisa subaquática, porque significa algo que está ou vive embaixo da água. Ela pensou que ele queria, na verdade, desenhar **um submarino**. Este meio de transporte é algo que aparece em vários momentos dele, tanto nos desenhos quanto na escrita. Assim, supôs que também*

alguém pode ter contado alguma história sobre submarino, por ele utilizar a palavra “subaquática”.

Outro detalhe que chamou a atenção foi que Daniel falou o que ia desenhar antes mesmo de começar, inclusive indicou à professora o que ela poderia desenhar, já que verbalizou ter dificuldades. Inclusive, foi observado que ocorreu ali, naquele momento, uma representação de papéis fictícios (faz de conta) em que ele era o professor.

Figura 5



Descrição da figura 5: rabiscos em movimentos e cores diversos utilizando quase toda a extensão da folha de papel A4.

Chama a atenção, na fala e no desenho de Daniel, como ele fez um projeto para seu desenho. Nota-se que ele decide, a partir do desenho da professora (barco), desenhar um helicóptero, um submarino e uma carreta. Mas faz seu próprio desenho composto pelo mar, peixes, o sol, a nuvem, a grama e a areia. Esse projeto está presente desde o início da atividade, pois ele propõe uma troca de lugares: nesse dia ele será o professor e fará a proposta do que deverão desenhar.

Esse projeto aponta uma intenção para o registro que ele quer fazer e chama a atenção da professora ele querer desenhar “coisas terrestres, subaquáticas e que voam”. Rapidamente, a professora percebe que Daniel

associa o desenho com a possibilidade de apresentar um elemento recorrente em sua imaginação: o submarino.

Gonçalves (2008) pesquisou os antecedentes da escrita no contexto da Educação Infantil, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Buscou compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por meio do brincar, da fala oral e do desenho, nas atividades: contar histórias, ler livros, fazer desenhos, dramatizações, brincadeiras e recontagem de histórias pelas crianças.

As primeiras análises indicaram aspectos do desenho que contribuem para a construção da escrita. O uso pela criança de planejamento em seus desenhos, por exemplo, quando enumera fielmente aquilo que vai desenhar (árvore, casa, menino) e de fato desenha cada um desses elementos, nomeando-os depois da mesma maneira, está dando mostras de processos necessários para a escrita. Diferente daquele que ainda vai denominando conforme desenha, ou que decide o que desenhou somente ao final de seu desenho. Numa outra atividade de desenho, cuja proposta era o desenho coletivo, a indicação feita pelos colegas sobre o que desenhar, compondo partes do desenho, indicou a consciência do processo de construção, também necessária para escrita. A escrita exige uma ação analítica deliberada da criança. (GONÇALVES, 2008, p. 111).

Observamos que no desenho de Daniel (Figura 5), primeiro, ele representou o papel de professor quando perguntou o que a professora gostaria de desenhar, depois, indicou o que ela poderia fazer ao pronunciar dificuldades. Em segundo lugar, ele planejou o que desenharia, fez exatamente o que nomeou e imaginou outros elementos ampliando seu repertório.

Daniel, nesse episódio, reafirma uma prática comum em seus desenhos, a cor funciona como um instrumento para representar o mesmo elemento, como o sol, sempre representado em amarelo. Essa intenção de registrar imagens e elementos do mundo por um mesmo instrumento indica que, aos poucos, Daniel internaliza a cultura em que vive e está se apropriando da “pré-escrita”. De acordo com Luria (2010, p. 158, grifos nossos), este sinal que funciona como signo:

É o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. **A criança lembra-**

se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a lembrá-la.

Essa ideia de apresentar o mundo com as cores evolui nos desenhos de Daniel e, em outro encontro de 27/11/2019, ele desenha utilizando a cola relevo:

Figura 6



Descrição da figura 6: Desenho ao meio da folha, na parte superior na cor amarela em movimentos circulares; na parte inferior na cor azul em movimentos da esquerda para a direita; acima do desenho de cor azul, desenho na cor verde e acima deste, desenho na cor preta.

A criança fez a escolha das cores e verbalizava enquanto desenhava. Desenhou o sol, o mar, a grama e a rua.

Observamos nesse desenho de Daniel, um avanço nos seus traços. Segundo Vigotski (2007), a criança transforma, gradualmente, o rabisco em desenhos, e estes são substituídos pela escrita. Assim, na figura 6, o conhecimento de espaço está presente: o sol é desenhado na parte superior do caderno, e Daniel parece representar esse elemento sempre com a mesma forma geométrica.

Apresentaremos, a seguir, uma composição de 6 desenhos que compõem o próximo episódio em que acreditamos que essa característica de representar um objeto com o mesmo desenho acontecerá.

Episódio 4: 06/12/2019 e 18/09/2020 – desenho como *indicação de um signo*

Registro do Diário de Campo: Daniel fez 6 desenhos e, como sempre, ia verbalizando conforme desenhava. Nesse dia ele chegou dizendo que queria desenhar. A professora concordou e não interrompeu sua criatividade, portanto, o dia foi somente desenhar. Ele incluiu a professora nos seus desenhos, desenhando-a também. Quis levar para casa todos os desenhos realizados nesse dia. Desenhou um tubarão que chamou de Megalodon (Figura 7), fez o sol e o céu. Ele explicou que tubarão é do mal, mas o de sua história era do bem. O Megalodon era branco, assustador e bem grande.

Ele desenhou a professora junto com ele em uma prancha e escolheu a cor rosa (Figura 8), fez o sol e o céu. Em certo momento disse que o tubarão-branco tinha 8 nadadeiras e o tubarão-baleia é fofo e não faz mal para ninguém, e fez o tubarão-baleia. No caiaque (Figura 9, desenho 1) também desenhou ele e a professora e escolheu a cor laranja, o céu (azul) e o sol (amarelo). O submarino (Figura 9, desenho 2) ele fez na cor roxa e também desenhou a professora e ele dentro do submarino, também desenhou o céu (azul) e o sol (amarelo). Desenhou o Titanic (Figura 10, desenho 1) e disse que ele e a professora não sabiam que iriam bater no iceberg, mas nenhuma pessoa morreu, pois foram salvas pelo Megalodon. O navio não afundou porque o Megalodon consertou o Titanic (Figura 10, desenho 2).

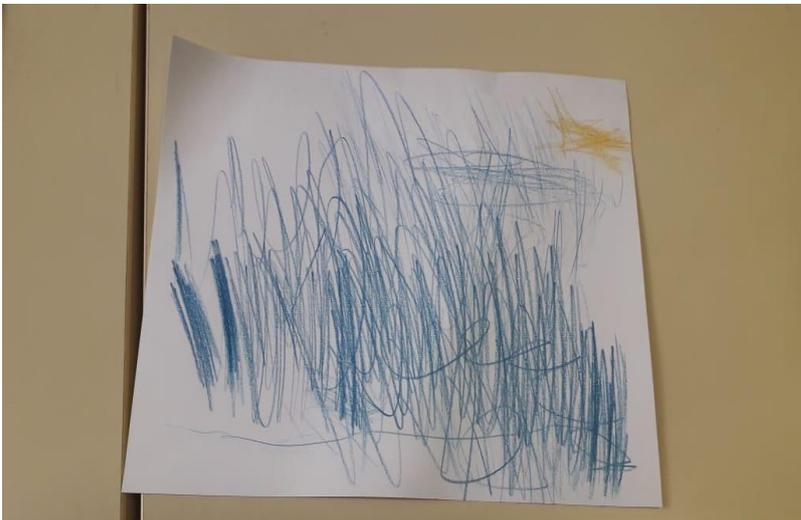
É importante dizer que durante o fazer desses desenhos, no dia 06 de novembro, Daniel verbalizou algumas coisas interessantes como, por exemplo, o Megalodon, a Fossa das Marianas e, um jogo chamado Minecraft. O Megalodon ou tubarão branco-gigante foi um tipo de tubarão que viveu entre 23 e 2,6 milhões de anos atrás no oceano pacífico. Sobre a Fossa das Marianas, ele disse que “Fossas da Mariana é lugar mais fundo do mar”. Quanto ao jogo, ele falou a palavra “obisidia” e quando foi perguntado o que era, ele respondeu que era material do “manicraft” (falou assim mesmo) e, ao ser perguntado o que era “manicraft” ele disse que era um jogo de zumbi.

Observação: De acordo com o site www.infoescola.com, a Fossa das Marianas possui profundidade aproximada de 11.034 metros e é um dos locais menos conhecidos do mundo. O local é considerado o mais profundo de todos os oceanos. Sua formação se deu há mais ou menos entre 6 e 9 milhões de anos atrás na região de encontro das placas tectônicas das Filipinas e do Pacífico, perto da região das Ilhas Marianas. O primeiro estudo completo é recente, datado de 1951, pelo “Challenger II”, um aparelho específico para exploração de grandes profundidades chamado de batiscafo, pertencente da marinha Britânica, registrou a profundidade. (pesquisa realizada em 17 de junho de 2020).

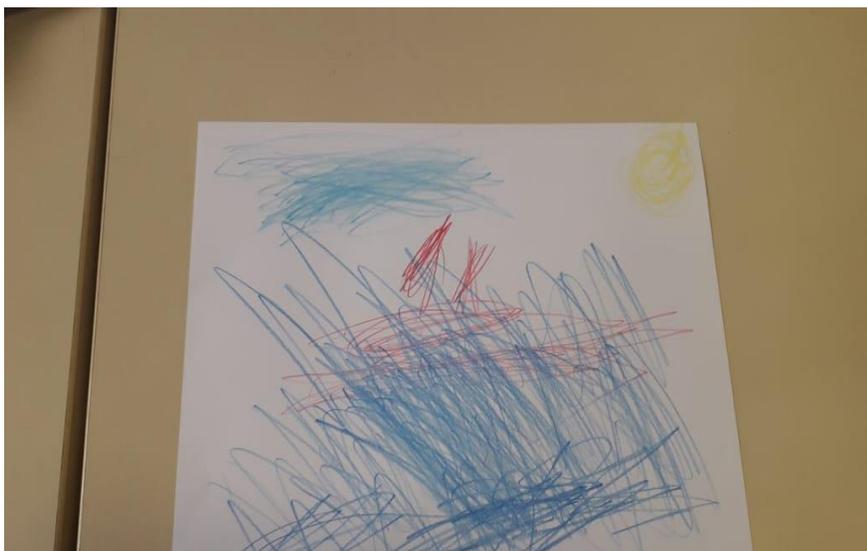
Ao pesquisar na internet a palavra dita por ele “obisidia” apareceu à palavra “obsidian minecraft”. De acordo com o site <https://minecraft-pt.gamepedia.com/Obsidiana>, Minecraft é um jogo independente mais popular para computador pessoal dos últimos tempos. A palavra Obsidiana significa bloco sólido na cor roxo e preto. É um dos blocos mais resistentes a explosões no Minecraft. São três blocos gerados nas três dimensões do Minecraft, sendo eles: rocha matriz, fogo e Obsidiana. Esta é formada quando a água fluida atingir um bloco de lava e pode ser encontrada em lugares onde a água fluiu sobre um lago de lava.

Por que Daniel disse que Minecraft era um jogo de zumbi? Na página pesquisada há informação de algumas curiosidades sobre o jogo e dentre elas que em outubro do ano de 2010, próximo ao dia 31 (Dia das Bruxas – Halloween), Notch anunciou que o jogo teria uma dimensão infernal. Oficializado como Nether, o jogo se consolidou como o “inferno” de Minecraft. O curioso é que as pessoas começaram a criar histórias a respeito desse jogo. A explicação para isso é que quando jogos se tornam populares aparecem na internet histórias a respeito deles. Muitas dessas histórias são de terror e com o jogo Nether não foi diferente surgindo assim, a história de Herobrine. É uma história que conta a lenda de Markus Persson, este teria um irmão, já falecido, e que seu fantasma estaria presente em Minecraft assustando os jogadores.

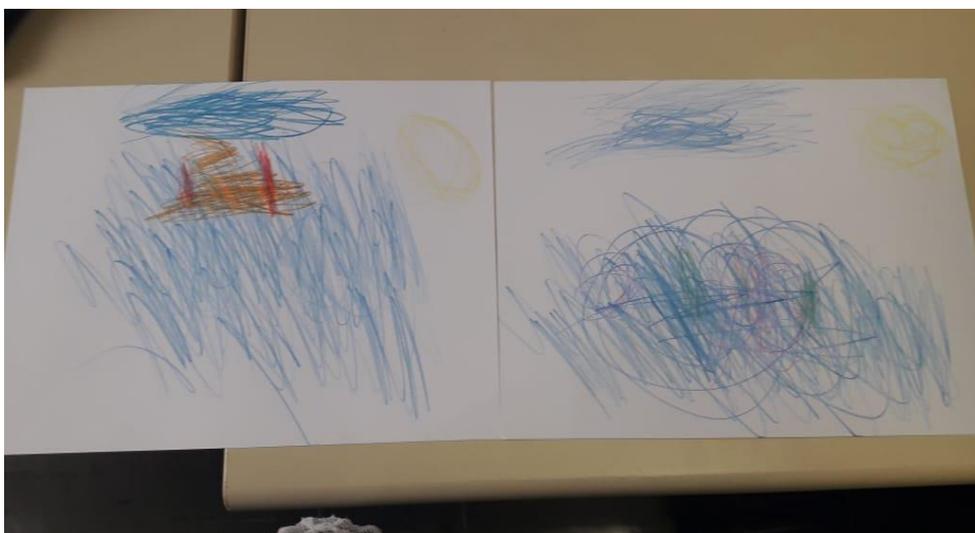
Figura 7



Descrição da figura 7: riscos na cor azul de cima para baixo e de baixo para cima, quase em toda a extensão da folha A4 na vertical (retrato). Na parte de cima da folha, à direita, riscos mais contidos na cor amarela e riscos na cor azul em formato arredondado. Na parte inferior dentro dos riscos azuis, uma cor azul marinho com traços aleatórios.

Figura 8

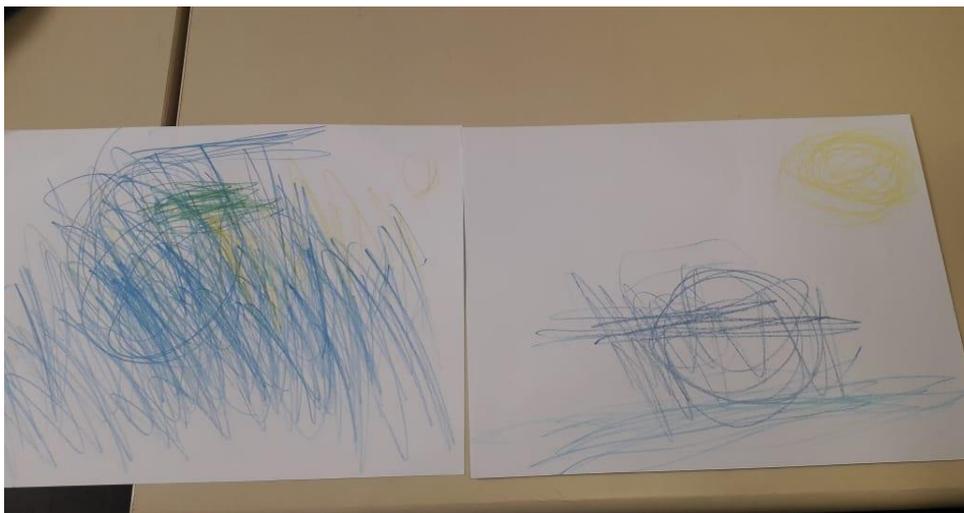
Descrição da figura 8: riscos na cor azul de cima para baixo e de baixo para cima, no meio da folha A4 na vertical (retrato). Logo acima dos riscos azuis, riscos em formato arredondado, na cor rosa e riscos acima destes em formato de vai e vem na vertical, na cor rosa. Na parte de cima da folha, à direita, riscos mais contidos, arredondados, na cor amarela e riscos na cor azul claro em formato de vai e vem na horizontal, à esquerda. Na parte inferior dentro dos riscos azuis, uma cor azul marinho com traços aleatórios.

Figura 9

Descrição da figura 9, desenho 1: riscos na cor azul de cima para baixo e de baixo para cima, no meio da folha A4 na vertical (retrato). Logo acima dos riscos azuis, riscos em formato de vai e vem na horizontal, na cor laranja e riscos acima destes em formato de vai e vem na vertical, na cor laranja. Na parte de cima da folha, à direita, riscos mais contidos, arredondados, na cor amarela, e riscos na cor azul em formato de vai e vem na horizontal, à esquerda.

Descrição da figura 9, desenho 2: riscos na cor azul de cima para baixo e de baixo para cima, na parte inferior até a metade da folha A4 na vertical (retrato). Dentro dos riscos azuis, riscos em formato de vai e vem, na horizontal, na cor roxa e riscos em formato arredondado, na cor azul marinho. Dentro dos riscos na cor roxa, riscos em vai e vem na vertical, na cor verde. Na parte de cima da folha, à direita, riscos mais contidos, arredondados, na cor amarela e, riscos na cor azul em formato de vai e vem na horizontal, à esquerda.

Figura 10



Descrição da figura 10, desenho 1: riscos na cor azul de cima para baixo e de baixo para cima, quase em toda extensão da folha A4 na vertical (retrato). Logo acima dos riscos azuis, riscos em formato de vai e vem na horizontal, na cor verde, e sobre os riscos azuis, riscos em formato arredondado na cor azul marinho. Na parte de cima da folha à direita, riscos mais contidos, arredondados, na cor amarela, e riscos na cor azul em formato de vai e vem na horizontal, à esquerda.

Descrição da figura 10, desenho 2: riscos na cor azul claro, em formato vai e vem da esquerda para a direita, na parte inferior da folha A4 na vertical (retrato). Poucos riscos na cor azul, de cima para baixo e de baixo para cima, acima dos riscos na cor azul claro. Sobre os riscos azuis, riscos no formato arredondado na cor azul marinho. Na parte de cima da folha à direita, riscos mais contidos, arredondados, na cor amarela, e riscos na cor azul em formato de vai e vem na horizontal, à esquerda.

Vale notar que nos desenhos surgem várias formas e cores diferenciadas: as circunferências, indicando o céu e o sol, os traços representativos das personagens (Daniel e a Professora), uma grande figura branca, simbolizando o Megalodon.

Destaca-se, ainda, que o céu e o sol são representados com o mesmo feixe de riscos. Além disso, em dois desenhos, Daniel o representou e

representou a professora com a mesma cor, laranja, e com o mesmo risco. O sol, como sempre, ele desenha em amarelo.

Além das formas e das cores, nesse episódio, é possível observar como Daniel amplia as histórias que vai contando a partir de seus desenhos. Se nos primeiros, reproduzia elementos mais concretos do mundo ao seu redor, nas imagens acima e no relato que ele faz delas, pode-se dizer que ele traz elementos da ficção e constrói seus textos. Nesses, o tubarão-branco, não é meramente apresentado como nome que ele reproduz, mas como um animal com características físicas, “tinha 8 nadadeiras”, e psicológicas, “é fofinho”. Sua imaginação e sua memória são acionadas e ele vai desenvolvendo o aprendizado. Sua história se desenvolve: agora ele é protagonista, pois “desenhou a professora e ele dentro do submarino”. A seguir, “desenhou o Titanic”, mas como protagonista de sua história sabe que ninguém morreria e seriam “salvos pelo Megalodon”. O navio não afundou porque o Megalodon consertou o “Titanic”. As cores, como em outros desenhos, também parecem refletir o mundo cultural: céu azul, sol amarelo. Nota-se, ainda, que Daniel apresentou palavras e informações desconhecidas para a professora “obsidian” e “Minecraft”, que era um jogo de zumbi. Mas ao fazer uma pesquisa na internet, ela descobre que se refere a alguns elementos e episódios do jogo.

Vigotski (2007, p. 117) utiliza da palavra brinquedo para tratar do brincar e postula que “através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto”. E é exatamente isso o que aconteceu nas atividades de desenho (Figuras 06 a 11) em que a criança, ao brincar, se apropria de conceitos e passa a utilizá-los em outros momentos de seu cotidiano.

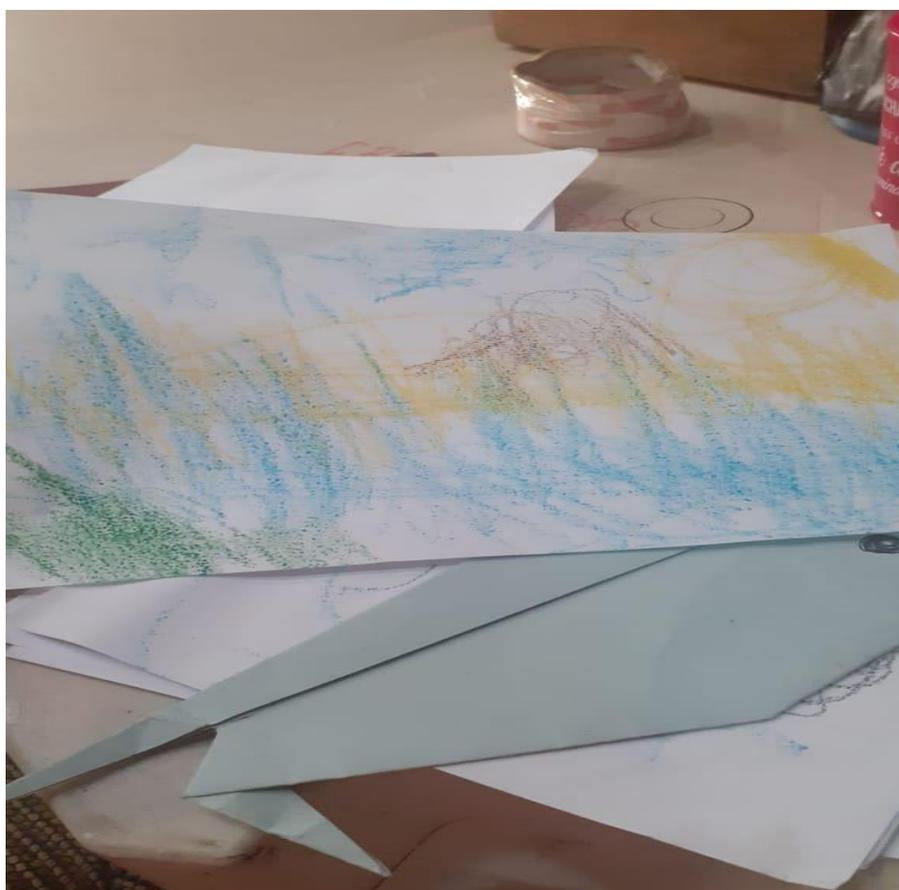
Os riscos laranja e rosa que indicam o mesmo personagem, podem indicar um “signo para tomar notas”. Nas palavras de Luria (2010, p. 159): “Uma criança, neste estágio do desenvolvimento, em sua relação com um signo tenta usar as marcas que fez para guiá-la em sua recordação”.

Outra atividade, em que Daniel reproduz a si próprio (mesmo signo), ocorreu no dia 18 de setembro de 2020, após ler um texto que escrevera sobre uma viagem que fez à praia de Guarujá, quis desenhar o mar. Ele utilizou giz de cera e lixa (instrumento de adaptação para desenhar – a criança com o tato acompanha as linhas que faz). Na sequência fez a areia, o sol, o céu, as nuvens

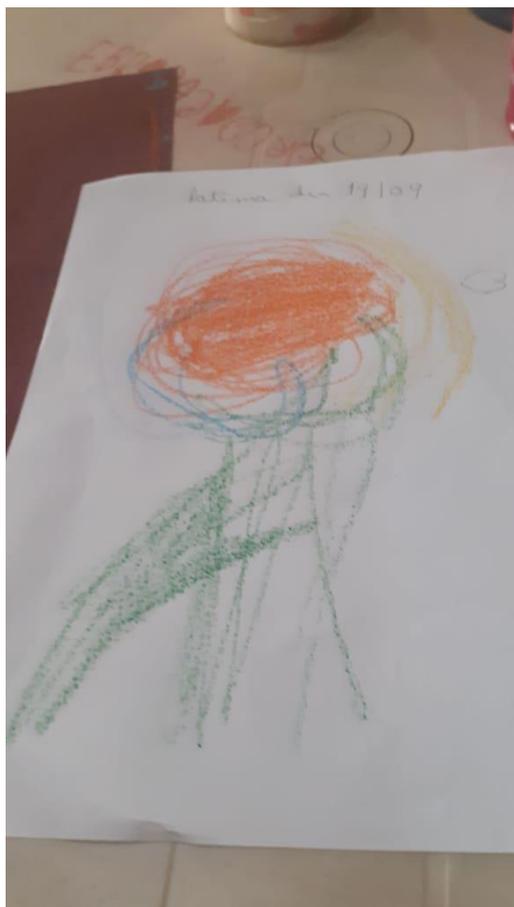
e a grama. Também desenhou ele próprio na areia, utilizando o mesmo signo que fizera em dois desenhos anteriores os quais foram apresentados.

Como seu desenho foi feito nos moldes dos primeiros desenhos realizados, a professora/pesquisadora solicitou que pensasse em algo que pudesse desenhar utilizando formas geométricas. Ele não demorou muito e disse que faria um pirulito. Assim, pudemos constatar que ele já tinha assimilado as orientações de como desenhar, e somente quis fazer o desenho do mar e demais partes por vontade dele, bem como o signo utilizado demonstrou o quanto é importante para a criança cega.

Figura 11



Descrição da figura 11: desenho em folha A4 no formato paisagem. Riscos na cor azul, da esquerda para a direita, do centro da folha para a parte inferior, em vai e vem. Riscos na cor verde em pequena porção no canto inferior esquerdo. Riscos na cor amarela, no formato arredondado, no canto superior direito. Riscos na cor azul, na horizontal, no centro, na parte superior da folha. Riscos na cor amarela, acima dos riscos azuis, da esquerda para a direita, no centro da folha. Riscos na cor marrom, em pequena porção, no centro da folha, acima dos riscos na cor amarela.

Figura 12

Descrição da figura 12 desenho de um pirulito na cor vermelha, laranja, azul e verde, e o cabo na cor verde.

Podemos observar no desenho da figura 11 que a criança, embora já fizesse uso de instrumento de adaptação (lixa) e o tenha utilizado neste desenho, fez no mesmo esquema dos desenhos anteriores ao aprendizado do uso da lixa, ou seja, riscos e marcas (signo). A professora, para se certificar de que Daniel já dominava a técnica, solicitou a ele que fizesse outro desenho utilizando as formas geométricas, e ele escolheu fazer um pirulito – figura 12. Vemos, com isso, que o importante é o desenhar, ele coloca no papel, por meio de traços, aquilo que deseja, ou seja, aquilo que faz sentido para ele. É uma linguagem, ele se comunica com o outro. Assim, esse fazer no desenho vai ampliando o fazer da escrita das palavras e textos.

Episódio 5: 16/10/2019 – desenho como estímulo para a escrita alfabética

Registro do diário de campo: A criança retornou na semana seguinte dizendo que queria continuar a desenhar, provavelmente, pensou sobre isso nos dias subsequentes que fizera o desenho. No dia 16 de outubro de 2019, ela quis **desenhar peixes e escolheu a cor preta, desenhando 13 peixes** (ela definiu esse número antes de começar). Também fez a areia na cor amarela, a grama na cor verde, a nuvem na cor branca, e como foi alertado que a cor branca não aparecia, ele escolheu a cor amarela. O desenho feito por Daniel é a figura 13.

Na sequência, ele quis **escrever (escreveu em braille) o nome dos desenhos que ele fizera**. Então, escreveu as palavras: sol, mar, céu, nuvem, balão, submarino, lua, Titanic, peixes, grama, areia, fogo. Antes de escrever essas palavras ele escreveu os números: 200, 100, 300, 500, 400, 600, 800, 700, 900, 1000. **A criança perguntou como se escrevia a palavra “céu” (a professora pediu para ele soletrar como ele achava que fosse e ele respondeu “sel”), a palavra “nuvem” (ele escreveu “nuven”), a palavra “submarino” ele disse “subimarino”, daí falou que não tinha a letra “i”, e a palavra “Titanic” disse que era com “T” maiúsculo e com a letra “c” no final**. A professora falou para ele a forma correta das palavras céu e nuvem. Nesse dia também foi trabalhado a matemática depois do desenho.

No desenho foram coladas as palavras em seus respectivos feitos. A mãe disse que ele queria colocar o desenho em uma moldura. A professora disse a ele que teria que escrever novamente a palavra Titanic porque escrevera com letra minúscula, então ele falou que iria escrever navio e não mais Titanic. Levou o desenho para casa.

Figura 13



Descrição da figura 13: duas folhas A4 coladas de forma retangular. O desenho foi feito em toda extensão da folha. Na parte superior da folha, em movimentos circulares há 5 desenhos nas cores azul, amarelo e preto. Na parte inferior da folha, em movimentos da esquerda para a direita, e vice-versa, há 3 desenhos nas cores azul, verde e preto. O desenho de cor azul feito em toda a extensão da folha da esquerda para a direita. O de cor verde feito dentro do desenho de

cor azul, à esquerda da folha. O desenho de cor preta, vários em movimentos contidos, também feitos dentro do desenho de cor azul, em toda sua extensão. Sob o desenho de cor azul foi feito um desenho na cor vermelha ao centro da folha. Na parte inferior esquerda da folha e em cada desenho tem colado a escrita em *braille*, o título do desenho que a criança nomeou e seu nome. O título é Desenho Arco-Íris Gigante do...

Antes de apresentarmos a análise, destacamos um acontecimento que chamou a atenção dessa professora, ao iniciar o trabalho de desenhos com as crianças. Foi uma conversa com a mãe de outra aluna (cega congênita, 9 anos de idade) que comentou que não entendia por que era trabalhado na escola desenhos com sua filha, pois não fazia sentido. A fala demonstra que é preciso que o professor entenda os desenhos como representações simbólicas para poder argumentar e explicar àqueles que não têm essa concepção. Outro ponto importante a ser abordado é que após essa conversa com a mãe, a professora/pesquisadora questionou a criança sobre os desenhos dados na escola e ela revelou que só às vezes faz desenho, geralmente é dado outra coisa para ela fazer enquanto os demais alunos fazem desenhos.

O desenho foi feito em duas folhas A4 coladas de forma retangular. O desenho foi feito em toda extensão da folha. Utilizando tinta a dedo, a criança fez em movimentos circulares os seguintes desenhos na parte superior da folha, da esquerda para a direita: nuvem na cor azul; sol na cor amarelo; céu na cor azul; lua na cor azul escuro; balão na cor preta e o fogo (chama do balão) na cor amarela. Na parte inferior da folha fez o mar na cor azul, em movimentos da esquerda para a direita e vice-versa; os peixes na cor preta (dentro do mar) em movimentos contidos da esquerda para a direita e vice-versa; o submarino na cor verde (dentro do mar) e o Titanic na cor vermelha (acima do mar), ambos também em movimentos da esquerda para a direita e vice-versa. Na parte inferior esquerda está escrito em *braille* o nome do desenho que a criança nomeou e escreveu na máquina de escrever *braille*. O título é Arco-Íris Gigante do... Ele escreveu seu nome em cada desenho e escreveu em *braille*, na máquina de escrever *braille*, os nomes referentes ao que desenhou. A professora/pesquisadora recortou cada palavra e colou onde a criança indicou ser colocada.

No desenho desse episódio fica claro como Daniel começa a associar a representação do mundo com a representação da escrita, há um indício da

aquisição da escrita quando Daniel tem o desejo de escrever (escreveu em *braille*) o nome dos desenhos que ele fizera. Então, escreveu as palavras: *sol, mar, céu, nuvem, balão, submarino, lua, Titanic, peixes, grama, areia, fogo*. Nota-se que ele começa a se preocupar com as questões de fonética: como se escrevem determinadas palavras, como os sons são representados na escrita.

A criança teve a espontaneidade de querer escrever seu nome no desenho (Figura 13) e, como Gonçalves (2008) aponta em seus estudos, com crianças de 6 anos de idade não alfabetizadas, essa escrita pode ser porque os materiais delas contêm o nome escrito:

Enfocando-se a escrita propriamente dita, observa-se que as crianças apresentam espontaneamente (talvez devido à rotina da creche) a ideia de colocar o nome nos desenhos, ainda que copiando do modelo que têm, guardados junto à caixa de lápis de cada um. Tal comportamento parece indicar um reconhecimento de uma das funções da escrita: nomear aquilo que é seu. (GONÇALVES, 2008, p. 112 e 113).

No caso do desenho (Figura 13) além de escrever seu nome, a criança dá um nome ao desenho “Arco-Íris Gigante do...” (escreveu seu nome) demonstrando que já conhece a função da escrita também ao querer colocar as palavras que indicam suas respectivas figuras.

Episódio 6: 01/09/2020; 08/09/2020 e 18/09/2020 – desenhos com auxílio (instrumento adaptado – ensinar a desenhar)

Registro do Diário de Campo: *Iniciou-se com uma conversa entre a professora/pesquisadora, a criança e a mãe (via plataforma Google Meet) que acompanhou todas as aulas, algumas aulas (poucas) foram acompanhadas pelo pai. Nessa conversa foi explicado que seriam trabalhadas linhas e formas geométricas feitas na folha de papel com o uso de giz de cera e lixa colocada sob a folha; para trabalhar essas linhas, ou seja, para desenhar e, futuramente, para assinar seu nome. A criança já conhecia as formas geométricas (a professora/pesquisadora já havia trabalhado com ela antes disso e observou que já conhecia), e com relação às linhas foram trabalhadas linhas retas, onduladas, pontiagudas e também comprimento de linhas, bem como linha reta com ligação entre dois pontos e, posteriormente, formas geométricas com ligação de pontos. Dos tipos*

de linhas que foram trabalhadas, a criança teve dificuldade com as linhas pontiagudas, assim, foram realizadas em várias aulas.

Sobre desenho, a professora/pesquisadora solicitou que a mãe desenhasse com tinta em relevo, por exemplo, a árvore, para que a criança conhecesse o formato e depois desenhasse com giz de cera utilizando a lixa. Essa atividade foi realizada com alguns tipos de desenhos.

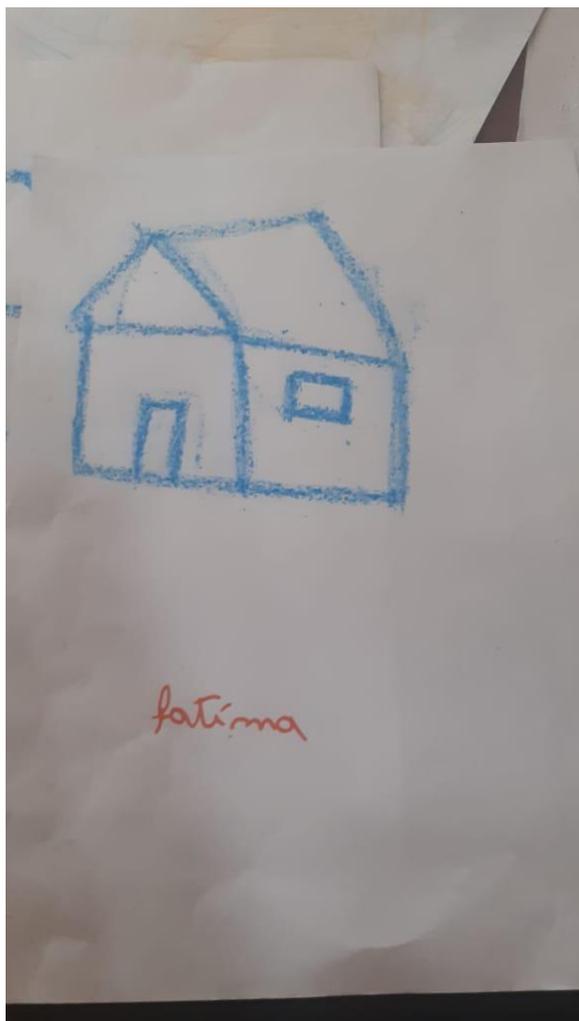
No mês de agosto de 2020 foi iniciada a atividade de desenho de uma casa utilizando as formas geométricas. Foram realizadas algumas vezes em aula até que, em primeiro de setembro, ele falou à professora que tinha feito uma casa durante a semana e mostrou para ela. A mãe enviou à professora o desenho pelo WhatsApp.

No dia 08 de setembro de 2020, Daniel contou à professora que tinha ganhado de presente dos pais, um ônibus, e quis mostrar falando todas as partes do brinquedo e depois quis desenhar o ônibus. Ele utilizou giz de cera e lixa e desenhou com formas geométricas. Sempre as cores são escolhidas por ele.

Figura 14



Descrição da figura 14: desenho de uma casa feita com as formas geométricas. Casa com porta.

Figura 15

Descrição da figura 15: desenho de uma casa feita com as formas geométricas. Casa com porta e janela.

Figura 16

Descrição da figura 16: desenho colorido de um ônibus feito com formas geométricas.

Segundo Vigotski (2007, p. 50), “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. Daniel desenha as casas a partir dos riscos que integram as formas geométricas.

Quais os motivos que provocaram essa atividade? Os desenhos (figuras 14, 15 e 16) tem uma representação do vidente, mas, além da criança utilizar de formas geométricas já conhecidas por ela, também pode tocar as linhas durante o fazer do desenho. “A diferença entre a memória e a imaginação não consiste na atividade em si desta última, mas nos motivos que provocam essa atividade” (VIGOTSKI, 1998, p. 109). A criança cega pode fazer desenhos com representações dela própria. Também é possível trabalhar desenhos com a

criança cega utilizando miniaturas dos objetos, principalmente daqueles que de outra forma não seja possível.

Vigotski (1995) aponta a inter-relação entre o desenho como linguagem e a escrita com crianças de 4 a 5 anos. Ao que parece, não foi apresentado o desenho ao Daniel nessa fase. Além disso, na figura 1, vemos que ele se preocupa se seu desenho está parecido com um cachorro, ou seja, na relação social dada naquele momento entre professor-aluno, ele pretendia que seu desenho fosse reconhecido. Assim, podemos pensar que se tivesse sido ensinado o desenho ao Daniel, talvez ele não se preocupasse com o outro entender a que se referiam os traços de seu desenho na ocasião em que ele desenvolveu a escrita do bilhete aos pais e o desenho de um cachorro, pois o faria sentindo com o tato cada traço realizado.

Vigotski (2003, p. 147) aborda os experimentos de H. Hetzer que conclui que conforme o desenvolvimento da criança avança, ela dominará o fazer do desenho, ou seja, o significado simbólico do desenho se torna consciente e isso acontece com todas as crianças por volta dos sete anos de idade.

Duarte (2011, p. 95 e 96) explica por que se deve ensinar desenho a crianças cegas:

- a. Porque o desenho, na infância, antecede à escrita e, apesar de vivermos uma era digital, todos ainda precisamos escrever, mesmo que seja apenas para assinar o nosso nome em um documento identitário;
- b. Porque o desenho planifica a imagem visual e permite uma compreensão da aparência visual dos objetos do mundo;
- c. Porque pelo desenho é possível reduzir e representar em totalidade coisas muito grandes, como uma árvore, um edifício ou a extensão de uma rua, de um território (cartas e mapas);
- d. Porque um desenho em relevo é o único modo de uma pessoa cega ter contato com imagens visuais e uma percepção aproximada de mil mensagens (fotos, gráficos, designs) que, nas páginas impressas das revistas e livros ou nas páginas da web, expõem conteúdos, conceitos, modismos, arte, cultura, conhecimento;
- e. Porque para ler imagens tátil-visuais planas, como mapas etc., é preciso, primeiro, aprender a desenhar e, desenhando, compreender o que é uma planificação das figuras;
- f. Porque desenhar e ler imagens visuais em relevo pode ser um importante aliado na conquista de independência e autonomia pela pessoa cega.

Acrescentamos, ainda, que desenhar é uma atividade que qualquer criança gosta de realizar, e que nenhuma delas deve ser privada de tais realizações. O desenho faz parte do mundo da criança, além de divertimento é uma importante ferramenta para a atividade mental.

Duarte (2011), que é professora de Artes Visuais, não tinha experiência relativa à deficiência visual, e sua pesquisa resultou de longa investigação teórica e de um estudo de caso longitudinal, que durou 7 anos no ensino de desenho a uma menina cega. Iniciou com atividades de linhas e planos até chegar ao ensino de “esquemas gráficos tátil-visuais”. Para ela, a menina, sujeito da sua pesquisa, parecia desconhecer uma representação gráfica bidimensional e desenhar para a garota, “implicava grafar movimentos circulares ou pendulares que às vezes seguiam o ritmo da sua narrativa verbal” (DUARTE, 2011, p. 12).

7.1.2 Considerações sobre os desenhos

Massini-Cagliari (1999a) aponta a diferença entre desenho e escrita e a importância de se conhecer essa diferença por quem trabalha com alfabetização. Os desenhos, fotografias e figuras, em geral, representam o mundo de forma direta, enquanto a escrita, representa de forma indireta, ou seja, a escrita representa a fala, a linguagem, e é a linguagem que representa o mundo. Mas “não podemos nos esquecer de que as letras são desenhadas, isto é, que possuem um aspecto gráfico importante e que é ele que vai distinguir umas das outras” (MASSINI-CAGLIARI, 1999a, p. 17).

Notamos, pelo trajeto dos desenhos, que Daniel passa dos rabiscos para desenhos pictóricos, com linhas e figuras diferenciadas. Aos poucos ele começa a associar a mesma cor e o mesmo risco a elementos e personagens do mundo, até ter o desejo de representar a letra, tais quais os adultos e sua professora fazem. Começa, então, a representar letras.

Ferreira (2001) aponta que, ao analisar vários estudos sobre o desenho da criança, todos concordam que a criança desenha o que sabe e não o que vê, mas ela vai além, e analisa o processo de como a criança cria e interpreta figuras, mostrando a importância da linguagem verbal. A criança desenha o que está relacionado ao que ela percebe e compreende. Esse fato pode ser claramente

observado nos desenhos de Daniel: a partir de seus rabiscos, garatujas e gestos ele vai construindo histórias e reproduzindo situações.

Assim, a criança cega é capaz de desenhar porque todas as crianças desenham o que sabem e não o que veem. Isto porque o pensamento e a memória estão envolvidos ao desenhar. A criança desenha aquilo que tem significado e sentido para ela. Assim, todas as crianças, inclusive as crianças cegas, ao desenhar, pensam e para tal necessitam de sua memória. Como Daniel, que desenha os elementos de que ele gosta, como os protagonistas de desenhos animados.

Ferreira (2001) aponta que na teoria histórico-cultural o desenho da criança é realizado de acordo com a sua realidade conceituada e não a realidade material do objeto. Essa realidade conceituada depende da palavra. O desenho da criança tem seus significados expressos pela linguagem. “Os conceitos e os significados são produzidos, reproduzidos e modificados pela linguagem [...] pela relação com a palavra, a atividade mental da criança se constitui” (Ferreira, 2001, p. 35).

Por isso que a criança cega não só pode como deve desenhar. O desenho de qualquer criança tem seus significados expressos pela linguagem. Desenhar faz parte do processo de desenvolvimento da criança e tem uma importância enorme no processo de leitura e escrita. Os desenhos de Daniel ajudam a entender essa questão, pois, aos poucos, ele vai ampliando seus conhecimentos do mundo (os desenhos vão do concreto ao fictício) e ele consegue contar histórias planejadas e com sentido.

De acordo com Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 11),

Através da revisão de literatura, pode-se compreender que o desenho, por se tratar de uma forma de linguagem, tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como também na criatividade e expressão das emoções [...] Falar sobre desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, visto serem interdependentes. Ademais, o modo como estes processos se desenvolvem e se objetivam variam em razão das condições sociais e culturais, historicamente produzidas e particularmente apropriadas em razão dos lugares sociais que cada pessoa

ocupa na trama das relações cotidianas das quais ativamente participa.

Em nosso entendimento, os desenhos contribuem para a compreensão dessa simbologia que a criança cega constrói e representa no papel.

Tendo como base os pressupostos apresentados, observando o texto, podemos depreender que a criança consegue simbolizar o mundo por meio dos desenhos, os quais, por sua vez, funcionam como escrita. Estimulada a desenhar, ela imagina e desenha *o sol, o mar, o céu, o balão, o fogo (chama do balão), o submarino, a lua e o Titanic* e, posteriormente, quer escrever esses termos. Além de querer aproximar-se do mundo letrado, pois procura apresentar os signos-palavras conforme o mundo da professora, ele preocupa-se com as questões da escrita: *subimarin* sem o *i*. Luria (2010, p. 145) ensina que são duas as condições básicas para uma criança escrever:

Ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

Notamos que na escrita de Daniel, ele escolhe palavras que tem interesse e aprendeu, por exemplo, a palavra *Titanic*, ao ouvir a professora tocar a música tema do filme de mesmo nome na flauta, e percebe que as palavras funcionam como um instrumento. Daniel parece estar em processo de entender a relação de função que a escrita pode ter com o mundo “real”. Essa característica indica que a apropriação da escrita pode ser entendida a partir dos desenhos apresentados pela criança.

Percebe-se, ainda, que Daniel tem noção de espaço: alto/baixo, pois relaciona os termos: nuvem, sol, céu, lua, balão, no alto do desenho; o mar ele localizou na parte mais baixa do papel; por fim, o Titanic fica logo acima do mar. Essas considerações sugerem que a escrita está imbricada com a imaginação e pode ser simbolizada e entendida por pessoas com cegueira.

7.2 – As letras/textos

*“O fazer pedagógico é uma atividade artesanal”
(FARACO, 2020)*

Neste momento, procuramos apresentar as discussões a partir de letras/textos. Para as análises foram escolhidos 6 episódios que apresentam indícios da continuidade da aquisição da escrita que propusemos no capítulo 6. No último episódio, os dados registrados foram coletados durante a pandemia do Coronavírus, portanto, as aulas foram realizadas de forma remota.

De início, destacamos que Luria (2010, p. 173) confirma que:

O período de escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; se ele não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola – e às vezes mesmo antes.

Para nomear alguns episódios desta análise – letras/textos, utilizamos o caminho percorrido pela criança no processo de apropriação da linguagem escrita, constatada por Vigotski, Luria e Leontiev (1988; 2010) no livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”. Ressaltamos que Daniel, sujeito da presente pesquisa, começou pela escrita alfabética simbólica aos seis anos de idade, porque provavelmente não foi apresentado a ele o desenho infantil antes disso.

7.2.1 Grupo 2: letras/textos

Episódio 1: 06/04/2018 – escrita de letras isoladas ou escrita de letras como fonética

Registro do diário de campo: O atendimento com a criança **começou no mês de abril do ano de 2018**, então com 6 anos de idade e, portanto, estava sendo alfabetizada. Desde o início foram adotados os atendimentos partindo do que ela já sabia, ou seja, do que já tinha aprendido. Nessa época, a criança tinha um pouco de resíduo que possibilitou conhecer as cores, talvez não todas porque em certo dia, na atividade de leitura, Daniel perguntou o que era a cor bege e, em outro dia, perguntou o que era a cor roxa. **Nesse primeiro**

dia de atendimento em 06 de abril de 2018, a professora/pesquisadora conversou com o pai (a mãe não viera nesse dia) sobre as atividades realizadas na escola. O pai disse que seu filho havia iniciado o aprendizado do braille há 1 mês. Durante a aula, o pai aguardou na recepção.

Já na aula apenas com Daniel, foi pedido para ele fazer as letras de seu nome e lhe foi mostrado que havia celas¹⁸ braille em cima da mesa. Ele fez a primeira letra “D”, e foi pedido que ele fizesse a segunda na outra cela, mas Daniel não entendeu e desmanchou a “D” que fizera e fez a segunda letra “A” na primeira cela. A professora/pesquisadora, então, explicou quantas letras tinha o nome dele e que as celas que estavam em cima da mesa tinham o mesmo número, ou seja, cada letra era para ser feita numa cela. Então ele fez! Quando terminou ele disse que os pontos 4 e 6 eram letras maiúsculas (sinal de maiúscula). **A professora/pesquisadora respondeu que era isso mesmo e pediu para ele fazer entregando-lhe outra cela. Perguntou onde se colocava o sinal de maiúscula e ele colocou no lugar certo. E, então, perguntou como era a letra maiúscula e minúscula. A professora/pesquisadora explicou que se há o sinal de maiúscula na frente da palavra, ou seja, na frente da primeira letra, significa que essa primeira letra é maiúscula; e se não tem, significa que é minúscula.** Assim que terminou a explicação ele quis que o pai dele visse o que ele havia feito, seu próprio nome escrito. Os dois foram juntos chamar o pai. Depois de ver o trabalho, o pai saiu da sala de aula.

Depois, a professora/pesquisadora pegou a máquina de escrever braille e ele quis saber qual a cor da máquina e foi respondido que era azul. Então, foi pedido para ele escrever seu nome e ele escreveu o sinal de maiúscula, várias vezes. A professora orientou que era para fazer só uma vez. Ele explicou que a outra professora especializada pedia para ele fazer uma letra só, até o final da linha. **Depois de um tempo a professora/pesquisadora fez o nome dele e pediu para ele ler, ele percorreu a palavra com as duas mãos e disse seu nome.** Em seguida, ele perguntou se tinha brinquedo. Foi respondido que só na brinquedoteca, mas que ela tinha um dominó e que deixaria 15 minutos antes de terminar a aula para brincarem. Disse para ele que gostaria de saber quais letras ele conhecia. As letras (em braille) conhecidas por ele foram: **a – b – c – d – g – h – i – l – as letras que ele perguntou quais eram: e – f – h – j – k – m – n – o – p. O encerramento na letra “p” foi devido ao término do atendimento naquele dia.**

Como se observa no texto, Daniel estava em processo inicial de apropriação da escrita. Para ele, relacionar sons e letras ainda parecia ser um processo de internalização. Nota-se que, no início da atividade, a criança tem

¹⁸ A cela ou célula *braille* representa, em espaço retangular, os seis pontos do Sistema Braille. O material utilizado com a criança é feito em E.V.A.

certa dificuldade de seguir as orientações da professora. Mas logo entra no jogo proposto, lê, pergunta sobre maiúsculas e minúsculas. Ao ser perguntado sobre as letras que conhecia, lista *a – b – c – d – g – h – i – l*. Com a atividade, Daniel indica que, aos poucos, vai entendendo a relação entre sons e letras, mas ainda não consegue dar uma função à escrita. Parece que o exercício para ele é prazeroso.

Cabe destacar que para Soares (2004, p. 16), o processo de alfabetização precisa se desenvolver em “contexto de letramento”:

[...] entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a **participação em eventos variados de leitura e de escrita**, e o **consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais** que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Na perspectiva da autora, não é suficiente apenas dominar um sistema estruturado de unidades linguísticas e gramaticais, mas deve haver aquisição de habilidades sociais relacionadas às práticas de escrita. Assim, alfabetização e letramento são complementares no processo de aprendizado da escrita.

A atividade indica ainda que o aluno se preocupa com maiúscula e minúscula. A descoberta sobre os sinais que representam as indicações de maiúscula parece causar satisfação à criança, bem como a escrita de seu nome, pois ele quer mostrar a atividade ao pai. Ao mesmo tempo em que a escrita vai se revelando para Daniel, a interação com a professora é compreendida pela criança como alguém que sabe as letras e pode indicar o jeito “certo” de escrevê-las.

Vigotski (2007, p. 125) aponta que “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. A explicação para tal é que a linguagem escrita tem suas particularidades, isto é, símbolos e signos, e que o domínio dessa linguagem tem sido problemático durante todo o desenvolvimento cultural da criança. Para Vigotski (2007), inicialmente, o sistema da linguagem escrita se constitui em um simbolismo de segunda ordem, porque é secundária à linguagem oral, ou seja, a linguagem oral tem um simbolismo de primeira ordem. “A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada”

(VIGOTSKI, 2007, p. 126). No decorrer do tempo, entretanto, a linguagem oral desaparece e a linguagem escrita torna-se um simbolismo de primeira ordem.

No texto apresentado, a reação de Daniel ao ser introduzido ao “sistema de signos” e entender que eles designam diferenças de sentido na escrita, contribui para que se entenda que a aquisição da escrita, entendida como um simbolismo, vai se construindo gradativamente e esse processo não é simples para a criança.

Um dado importante é que se a criança tiver resíduo visual, deve ser trabalhado, ou seja, a pessoa deve fazer uso do resíduo visual em seu cotidiano, embora para ler e escrever será por meio do *braille*.

Em outra atividade é proposta a escrita de algumas letras, mas quando perguntado a Daniel o que gostaria de escrever, vejamos a resposta no episódio 2.

Episódio 2: 18 de maio de 2018 - escrita como função

Registro do diário de campo: Foi trabalhado com a cela ou **célula braille em E.V.A.**

Ele fez as letras “a”, “b”, “c”, “d”, “h”, “g” e o sinal de número, mas ele fez os pontos 1, 4, 5 e 6, então a professora disse que era 3, 4, 5 e 6, ele corrigiu e colocou o ponto 1 na frente do sinal de número, transformando em número 1. Em seguida escreveu “ca” e depois a letra “f” e disse que era os pontos 1, 4 e 2 e a professora disse pontos 1, 2 e 4 e ele repetiu.

*Ele fez a letra “ú” e perguntou o que era, a professora disse que era a letra u com acento agudo (pontos 2, 3, 4, 5 e 6). A professora/pesquisadora falou que a letra “é” ele já sabia e deu exemplo da palavra “café”. Ele quis escrever a palavra e escreveu “écaf”. **Quando foi fazer a letra “c” ele escreveu a letra “b” e a professora/pesquisadora disse que ele havia feito a letra “b” e então corrigiu.** Disse-lhe também, ao terminar de escrever, que a letra “é” fica depois da letra “f”. Então, ele corrigiu.*

Depois, a professora perguntou que outra palavra ele gostaria de escrever e ele disse “patrulha canina”. Ajudou-o nas letras “p”, “t”, “r”, “h”, “n”; ele fez (sozinho) as letras “a”, “l”, “c”; as letras “u” e “i”, ela falou os pontos para ele; na letra “u” falou os pontos 1, 3 e ele completou dizendo o ponto 6. A letra “i” ele falou que tem no nome dele, mas disse que não sabia, então falou que são os pontos 2 e 4. Após essa atividade foi proposto que ele escrevesse na máquina braille, e então ele escreveu as letras “b”, “l” (escreveu duas vezes seguida) e depois escreveu os pontos 4, 5 e 6. Em seguida, escreveu

os pontos (teclando em separado) 3, 4, 5 e 6 e depois o ponto 1 (tentativa de escrever o sinal de número) e escreveu a letra “é”.

Nesse episódio, há indícios de que Daniel começa a entender que para representar o mundo, um dos meios é a escrita. Nota-se que ele reflete sobre sua escrita, e toda vez que é alertado sobre um erro com as letras, ouve a fala da professora e se propõe a escrever o certo. Ainda não conseguiu se apropriar de todas as letras, visto que esquece a escrita da letra ‘i’, a qual ele já sabia escrever desde o primeiro atendimento. Podemos supor que talvez a criança tenha ficado na dúvida, porque a letra “e” são os pontos 1-5 e a letra “i” são os pontos 2-4, portanto, são letras espelhadas. É comum a troca dessas letras em adultos que perderam a visão e estejam em processo de aprendizagem do *braille*. Outro motivo a considerar é que a criança estava em processo de aprendizagem dos números, algo complexo, mais para a criança do que para o adulto que perdeu a visão, pois para a criança, além do sinal de número (pontos 3-4-5-6), também deve entender que a primeira linha do Sistema Braille que já tinha aprendido serem letras, agora tem também a função de números.

Daniel já relaciona o som à letra, mas ainda não consegue fazer, sozinho, a correspondência entre esses elementos. Mas, depois de escrever várias letras em *braille*, a atitude indica que Daniel está em um processo de ampliar a concepção de escrita restrita (sons e letra), pois quer representar os conceitos e experiências do mundo em que vive por meio da escrita, por exemplo, a palavra “submarino”. A escrita da palavra “café” nos mostra que Daniel, ao ser apresentado a algo novo, aproveita a oportunidade para novas experiências de escrita.

Além disso, na atividade acima vemos que a criança começou o aprendizado de números. No Sistema Braille, os números são representados pelas letras da primeira série – a ao j – com o sinal de número na frente.

Com relação à palavra *submarino*, em aula anterior ele perguntou à professora/pesquisadora como se escrevia essa palavra. Ela explicou-lhe e pediu para ele escrever com as celas *braille*. As letras “s”, “m” e “n” ele não sabia, a letra “r” a professora ajudou (ele tentou fazer) e as letras “u”, “b”, “i” e “a” ele fez sozinho.

Cabe destacar que o entendimento de que é um sistema de representação pode ser percebido também em atividades de leitura de livros infantis em formato *braille* e fonte ampliada, com ilustrações, as quais foram realizadas pela professora/pesquisadora. Estes livros, dentre outros, são distribuídos pela Fundação Dorina Nowill para Cegos. Com exceção da primeira leitura realizada para o Daniel, todos os livros foram escolhidos por ele. A professora/pesquisadora lia os títulos dos livros que tinha ali e ele fazia sua escolha.

O primeiro livro trabalhado foi “A Felicidade das Borboletas”, da autora Patrícia Engel Secco. Daniel tateou até a segunda página e perguntou o que tinha ali. A professora/pesquisadora respondeu que tinha um texto escrito em *braille* e em tinta/letra ampliada. Durante a leitura, a criança fez algumas perguntas sobre o que era lido e sobre os pontos em relevo que contornam as imagens. Ele queria saber o que eram as imagens e sobre uma determinada cor (bege), perguntou que cor era aquela. Durante a leitura do livro, o mesmo permaneceu nas mãos da criança. Quando a professora/pesquisadora terminava de ler uma página, solicitava que a criança virasse para ser lida a próxima página.

Nas leituras posteriores realizadas pela professora/pesquisadora, houve mais interrupções pela criança sobre a história. Uma das leituras foi o livro “Capitão Mariano, o rei do oceano” para o qual Daniel trouxe elementos que não havia na obra como, por exemplo, sereia e submarino.

Observamos nas atividades de leitura que, assim como na escrita, a criança explora um ponto *braille* a cada vez (isto é, lê e escreve só um ponto seja qual for ele) e pergunta para a professora o que está escrito. Ele aprendera as letras cujos pontos aparecem numa sequência e ele quer saber o que se escreve com cada ponto em separado.

A leitura de palavras por meio do tato é difícil para a criança no início da aprendizagem, assim como para o adulto que perde a visão, porque uma letra próxima da outra confunde o leitor. Por isso, pontos em *braille* cujo relevo seja muito baixo, dificultam a leitura, tanto da criança, do adolescente e do adulto quando estão no início da aprendizagem do Sistema Braille. Um exemplo desse entrave pode ser observado na atividade com o jogo de dominó “alfabetização *braille*”, cujo relevo é muito baixo, o que dificultou a leitura. Na primeira vez que

esse dominó foi utilizado, a criança não conseguiu identificar os pontos, mas, com o passar do tempo, esse mesmo dominó não ofereceu problemas para a leitura e foi prazeroso para ela.

Daniel, nesta fase, começa a entender que pode representar o mundo em que vive por meio da escrita, mas ainda não sabe como fazê-lo. Além disso, começa a ampliar a escrita *braille*, pois está em fase de aprendizado dos números. Vemos que aprender números em *braille* não é algo fácil para a criança. Ele aprendeu que as letras da 1ª série do Sistema Braille são as letras a – b – c – d – e – f – g – h – i – j e agora está aprendendo que os pontos referentes a essas mesmas letras precedidos do sinal de número, pontos 3-4-5-6, se tornam números.

Episódio 3: 09 de outubro de 2019 – escrita como signo

Registro do diário de campo: A atividade consistiu em **escrita** na máquina de escrever *braille* e **desenho**. Ele começou escrevendo números: 22 – 33 – 44 – 55 – 66 – 77 – 88 – 99 – 111 – 222 – 333 – 444 – 555 – 666 – 777 – 888 – 999 – 1.000.

Depois perguntou à professora se ela conhecia caça-palavras e ela respondeu que sim.

Em seguida, ele escreveu da seguinte forma: rcasa – lchoro – fcarro – cbolo – lobo. Esta última palavra ele escreveu “qlo” quando a professora/pesquisadora disse a ele que não caberia na linha porque só havia espaço para mais uma letra e ela não estava entendendo o que ele estava escrevendo (porque escrevera uma letra a mais no início de cada palavra). Então, apagou, reescreveu a palavra e explicou que era um caça palavras.

Após isso, ele pediu à professora que lesse tudo o que ele havia escrito. Então, ela leu os números e as palavras. Quando leu a palavra “choro” ele pediu para ela repetir e disse que queria escrever “cachorro”.

Desenho:

Fez as nuvens na cor branca e como não destacou (ele perguntou para a pesquisadora se dava para ver a nuvem), ele fez na cor amarela.

Ele misturou o branco com o azul (ele quem escolheu) e fez o fogo do balão na cor amarela.

Terminado o desenho, disse que precisava escrever seu nome. A professora falou para ele que depois ela escreveria. Então, ele disse que ia colocar um nome no desenho dele e que queria escrever em *braille*, e depois era para a professora recortar e colar no desenho. Ele disse “Desenho arco-íris gigante do... (escrevera seu nome)”. E assim foi feito. Ao escrever a palavra desenho, perguntou se fazia com maiúscula.

No caderno da escola que havia sido solicitado, havia o seguinte comentário da professora:

- Lição do dia 15 de fevereiro de 2019: dificuldades nas letras D – F – J – K – M – Q – W – X – Y – Z. Nos dias 02 de abril e 11 de abril de 2019 a professora trabalhou com o material dourado.

Na conversa sobre matemática, ele falou a seguinte conta: 300 – 300 – 1.000 – 500 – 600 – 700.

Destacamos a lição registrada no caderno da escola no dia 15 de fevereiro de 2019, pois mostra que nessa fase a criança estava em processo de aprendizagem da escrita, bem como nesse mesmo dia foi realizada a primeira atividade (da criança juntamente com a professora/pesquisadora) com relação ao desenho, a qual foi apresentada no grupo 1: Desenhos.

Muito interessante a criança fazer um caça-palavras, pois mostra que já começa a dominar a escrita. Vemos que nessa atividade Daniel brinca com as palavras e pede para a professora ler, de modo que ele possa se certificar que escreveu corretamente, quando a professora lê a palavra choro ele solicita a ela que releia e diz que queria escrever a palavra cachorro.

De acordo com Luria (2010, p. 145), o escrever pressupõe “a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado”. No caso do caça-palavras, Daniel fez uso desse signo funcional auxiliar, ou seja, ele não tinha certeza da forma correta de escrita das palavras e por meio do caça-palavras pode escrever e depois se certificar que escreveu corretamente.

Tal episódio nos apresenta a escrita como signo também sobre o desenho que, ao terminar, Daniel propõe escrever seu nome e um título para seu desenho. Primeiramente, Daniel ao propor escrever seu nome pode indicar que ele queria marcar que o desenho foi feito por ele. A professora, ao dizer que ela escreveria depois, não satisfaz Daniel, pois ele queria escrever e, então, propôs escrever um título para seu desenho, assim, a escrita seria feita por ele.

Luria (2010, p. 145) afirma que:

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum

interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário... Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio de subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

As duas atividades realizadas nesse episódio, ou seja, nesse dia, mostram que houve interesse pela criança e a escrita fluiu conforme nos diz Luria (2010, p. 161), pois “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”.

Episódio 4: Atividade realizada em 27 de novembro de 2019, criança com 7 anos de idade – o texto

Registro de diário de campo: *Atividade de escrita. Foi solicitado que escrevesse na máquina de escrever braille um texto, pois tinha registro em seu caderno, na semana anterior, que havia escrito um texto em sala de aula. A profissional que o acompanha durante as aulas transcrevera o texto em seu caderno. Até aquele momento, durante o atendimento, ele só havia escrito palavras. A princípio relutou, mas a professora/pesquisadora insistiu com todo carinho. Ele então disse que iria escrever uma carta para ela. A professora concordou e pediu para ele colocar a data. **Escreveu a data**, mas quando ia começar a carta desistiu. Com carinho, a professora insistiu novamente que fizesse o texto e que o ajudaria, caso ele quisesse. Ele disse que ia escrever números e a professora falou que números ele sempre escrevia, que gostaria que escrevesse um texto, poderiam ser poucas linhas. Ele, então, começou a escrever palavras: **carro, balão, avião, táxi, ônibus**. Disse que estava escrevendo sobre transportes. Então, começou a escrever nomes de animais: **vaca, porco, galinha, bezerro, pintinhos**. Apenas **escreveu errado a palavra bezerro, escrevera besero**. A professora falou como se escrevia, então parou de escrever. No momento que escrevia a palavra pintinhos a professora falou sobre a palavra bezerro. Enquanto ele escrevia essas coisas a professora dava dicas do que ele poderia escrever, já que estava resistente e talvez não soubesse o que escrever. Uma das dicas foi que ela daria o começo da frase e ele continuaria com a história. Então, ela disse “**Era um dia de primavera quando...**” e ele completou, “**quando um monstro apareceu**”, mas ele interrompeu o raciocínio. **Outra dica foi para escrever sobre sua viagem, que faria no mesmo dia, para o Pernambuco com sua mãe**. Ele aceitou e começou a escrever, solicitando ajuda algumas vezes. Ele escreveu: **Vou pegar o carro até o aeroporto e vou pegar o avião até Juazeiro do Norte e vou pegar o táxi até o ponto de ônibus para ir até Bodocó e depois pegar um carro para chegar no sítio.***

No momento de sua escrita falava antes o que ia escrever, e perguntava quando tinha dúvidas. Antes de escrever **a palavra “até”, ele perguntou como se escrevia. Começou a escrever a palavra aeroporto com a letra e, então a professora disse que a palavra começava com a letra “a” e repetiu a palavra “aeroporto”, ele corrigiu e continuou a escrever.** Também perguntou como se escrevia a palavra Juazeiro do Norte. Sua dúvida foi sobre o início da palavra Juazeiro. Ele já sabia que nome próprio se escreve com letra maiúscula. Ao pensar **na palavra táxi, perguntou como se escrevia,** a professora respondeu e ele escreveu. **Quando falou a palavra ônibus, a professora disse a ele que a letra “o” tem acento circunflexo** e ele perguntou como era a escrita dessa letra. A professora pediu para pensar um pouco e então disse que é a letra p espelhada. Então, respondeu que são os pontos 1, 4, 5 e 6. Antes de escrever a palavra Bodocó, a professora perguntou a ele como se escrevia a letra “ó” e ele respondeu os pontos 2, 4 e 6. Então, ela lhe disse que eram os pontos 3, 4 e 6. Antes de escrever **a palavra chegar, ele perguntou como se escrevia.** Sua dúvida era com relação ao início da palavra.

A professora observou que durante as atividades por ela proposta, o aluno se restringia a escrever palavras, mas ela notou que, em outros momentos na escola regular, ele já desenvolvia textos. Essa verificação é importante, pois faz com que ela possa insistir na construção de enunciados mais complexos. No início da atividade, a criança demonstra claramente que não quer escrever. Incentivado, mas relutante, Daniel aceita escrever uma carta, a professora acata, pois sua ideia é ver a escrita da criança. Porém, novamente Daniel revê sua decisão e quer voltar à atividade que ele tem segurança: *escrever números*. A professora se mantém firme no intuito de motivar Daniel para a escrita do texto.

Nesse momento, parece que a criança aceita, pois procura agradar sua interlocutora, mas apesar do pedido de escrita de um texto com *poucas linhas*, Daniel volta aos conhecimentos que ele mais domina, ou seja, escrever palavras. Enumera, então, alguns termos aparentemente aleatórios: *carro, balão, táxi, ônibus*. No entanto, ao explicar sobre a enumeração, a escrita começa a fazer sentido tanto para Daniel quanto para a professora: *ele estava escrevendo sobre transportes*.

A negociação de sentidos que se estabelece entre a criança e seu interlocutor parece quebrada com a apresentação de palavras que representam animais, desconexas com o tema transporte: *vaca, porco, galinha, bezerro, pintinhos*. Apesar de a professora continuar incentivando a escrita, ainda há

resistência da criança que ao ser alertada sobre o erro de escrita de *bezerro*, para novamente de escrever. Para tentar dar continuidade à atividade de escrita, a professora propõe uma frase para Daniel continuar a escrever: *Era um dia de primavera quando...* Supreendentemente, Daniel parece entrar no jogo e propõe uma resposta: *quando um monstro apareceu*. No entanto, não consegue continuar a história. A professora não desiste e pede que ele escreva algo mais “real”, sobre a viagem que ele faria para Pernambuco. A estratégia dá certo e ele escreve, solicitando a ajuda.

O texto é, por fim, escrito por Daniel: *vou pegar o carro até o aeroporto e vou pegar o avião até Juazeiro do Norte e vou pegar o táxi até o ponto de ônibus para ir até Bodocó e depois pegar um carro para chegar no sítio*.

A temática da história que Daniel constrói é a viagem, parece um texto autobiográfico, pois não há a invenção de lugares: Bodocó é uma região de Pernambuco e Daniel realmente iria viajar brevemente. O texto é coerente e com marcação temporal própria da narrativa, principalmente com o termo *depois*, o qual, associado à trajetória proposta pela repetição da locução verbal “vou pegar”, ajuda a compor como será o percurso da viagem. Assim, há habilidade da criança para a escrita, ela compreende alguns processos da técnica e as palavras já têm uma função, no caso, contar, recordar.

A composição da história em torno do tema “viagem” dá sentido às frases aparentemente soltas propostas por Daniel. Primeiro, elenca os meios de transporte que, em nosso ver, propiciam uma viagem e, a seguir, nomeia animais próprios do sítio. Parece que a criança compreende que pode usar signos, mas sua relutância talvez indique que ela não está confiante nos modos de usá-los. Destaca-se a escrita de *balão* que parece destoar dos outros meios de transporte mais próximos da realidade da criança. Esse estranhamento causado pela palavra pode reafirmar a ideia de que as palavras estavam sendo enumeradas meramente por intuição, sem atribuição de função, o que se mostrará, ao longo do processo da atividade, uma conclusão inadequada.

Outra explicação pela escrita da palavra *balão* também se deve ao fato de ter sido imaginado, ou seja, a imaginação pode ter feito parte desse processo. De acordo com Silva (2012, p. 20) os atos de imaginar não estão ligados às percepções do passado, ou seja, “a imaginação é, acima de tudo, a capacidade

do homem de criar, mesmo que se baseando na experiência passada, elementos novos”.

Na situação descrita acima, gostaríamos de destacar três pontos. O primeiro é a influência que o interlocutor, no caso o professor, causa naquele que escreve. A intervenção da professora é fundamental para a negociação de sentidos.

Na concepção de ensino e de escrita, na qual nos inserimos, a interação, há de se considerar que não restringimos a escrita às questões ortográficas ou à mera decodificação de letras e sons. Além disso, nessa perspectiva, o professor não é um simples “reprodutor” de conhecimentos. Em outras palavras, não se considera o texto constituído somente por um sistema estruturado da língua, mas procura-se entendê-lo como um dos elementos da interação verbal e que funciona como um meio para discussões entre o enunciador e o enunciatário. Na perspectiva adotada, o sujeito que enuncia, no caso, por meio da escrita, identifica-se com o outro e precisa compreender o mundo por meio do sistema de valores desse outro. Para Bakhtin/Volochínov¹⁹ (2006, p. 117, grifos do autor):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato *de* que se dirige a *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto de interação do locutor e do ouvinte* [...].

Dentro dessa concepção, entendemos que o letramento, como uso social da escrita, ajuda a compreender a perspectiva adotada para discutir a situação de aprendizado proposta. Isto porque, essa concepção pressupõe as atividades da professora, uma vez que se entende a aquisição da escrita com a consciência de que há um processo em andamento e o texto não pode ser visto como um produto “pronto”, no qual cabem apenas indicações finais do professor sobre as questões formais da língua.

Assim, em nosso ver, há uma interação entre Daniel e a professora e, aos poucos, Daniel constrói o texto, a partir das expectativas que Daniel vai construindo do outro e do que é escrever. Além disso, ao aceitar escrever e

¹⁹ Por essas questões é que pensamos em trazer as concepções de linguagem/escrita.

observar que a escrita faz sentido tanto para ele como para a professora, Daniel preocupa-se com a ortografia das palavras. Lembramos que, quando foi alertado para a grafia errada de “bezerro”, parou de escrever. No entanto, ao iniciar a palavra *aeroporto* com a letra *e*, foi corrigido pela professora e aceitou a correção sem pensar em desistir do texto. Além disso, preocupou-se com a grafia de *táxi* e de *ônibus*.

O segundo ponto que gostaríamos de comentar refere-se ao fato de que Daniel já deve ter feito a viagem, que apresenta no texto, outras vezes, pois sabia descrever com exatidão quais meios de transporte seriam utilizados em cada trecho percorrido.

Luria (1981) explica que o ato da escrita, dependendo do estágio de aprendizado, está relacionado como um meio de recordar, o que implica em representar significados. Gontijo (2003), em seus estudos sobre a escrita, propõe que essa é uma das funções da escrita: ajudar a recontar textos ouvidos pelas crianças. Em nosso entendimento, temos no texto, essa função da escrita, Daniel registra um acontecimento que já viveu e pode ser que seja esse motivo, juntamente com a aprovação da professora, que ele confiante para continuar a atividade, nesse momento, não ofereça resistência. Em outras palavras, ele parece saber o que escrever e isso contribuiu na construção do texto. Para elaborar a escrita, ele se apoia em repetições de elementos linguísticos (vou pegar) e de estrutura sintática (Sujeito + Verbo + Objeto Direto) e parece ir lembrando a situação vivida.

Em nosso ver, incentivar o aluno cego a escrever é uma postura que se afasta de uma percepção de que a pessoa cega é incapaz. Assim, permite-se que a criança se aproprie das simbologias culturais, fazendo relações entre o que está aprendendo e o mundo. Vigotski (1997, p. 77, tradução e grifos nossos) aponta que:

Os cegos e os surdos são capazes de reproduzir toda a gama de comportamentos humanos, isto é, da vida ativa. **A particularidade de sua educação é reduzida apenas à substituição de algumas maneiras por outras para formar os elos condicionados.** Repetimos novamente: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos de uma criança normal.

O terceiro ponto que nos chamou a atenção é que a apropriação da escrita pode ser percebida ao se observar as ações e o texto de Daniel e da interação com a professora. Notemos que ele sabe que há a possibilidade do som *r* ser representado por duas letras *rr*, pois escreve *carro*. Além disso, apesar de em um primeiro momento escrever corretamente as palavras *táxi* e *ônibus*, ao se engajar na atividade e escrever o texto, ele pergunta à professora como escrevê-las. Neste caso, parece que ele está preocupado com a ortografia, não quer errar, mas construir um texto com sentido e adequado.

Gontijo (2003, p. 15) propõe que os erros demonstram tentativas de compreender a ortografia, mas que no caso por ela estudado, a criança “compreendeu que as letras representam os fonemas, mas tem dúvidas quanto às letras que devem ser usadas para representá-los e vice-versa”.

Com as perguntas feitas à professora, Daniel revela estar consciente do sistema ortográfico e essa consciência parece fazer com que o processo de apropriação da escrita vá se consolidando.

Em outras situações, anteriores à descrita, há atividades propostas pela professora em que Daniel indica essa inquietação com a ortografia e se propõe a escrever sobre o seu cotidiano.

Antes de transcrever o trecho referente à situação, é importante mostrar a atividade que antecedeu a ela. Neste dia, começamos o trabalho com letras de forma em E.V.A. Eu sugeri que ele pegasse uma letra qualquer e falasse que letra era e uma palavra que começasse com a tal letra. Ele pegava uma letra aleatoriamente e a aproximava do seu melhor olho (direito) e dizia que letra era e uma palavra que começava com aquela letra. Foram “escolhidas” a letra “q” e a palavra dita foi “queijo”, a letra “r” e a palavra “rato”, a letra “k” e a palavra “Kauê”, a letra “o” e a palavra “ovo”, a letra “e” e a palavra “Enrique”. Neste momento eu disse que também pode ser com a letra “h” e ele me pediu para pegar a letra “h” e aproximou a letra do olho, perguntei se ele conhece alguém chamado Enrique e ele respondeu que é seu colega de classe. Em seguida pegou a letra “s” e falou a palavra “Sueli”, perguntei quem era Sueli e ele disse que era sua cuidadora na escola. Na sequência pegou a letra “n” e falou a palavra “navio”. Provavelmente, Kauê é alguém conhecido dele.

Episódio 5: Atividade realizada em 05 de fevereiro de 2020 – a leitura

Registro de diário de campo: Livro “*A galinha que botava batatas*”, continuação da **leitura** iniciada no final do ano anterior. A professora perguntou se ele se lembrava do nome do livro e ele disse que não. Ele perguntou onde havia parado a leitura e a professora disse que marcou a página, mas como eles não se lembravam da história, talvez fosse melhor ler de novo, pelo menos o começo, pois pararam na página 11. Ela pede para a criança ler.

A professora posiciona o dedo dele na linha e fala que o primeiro sinal é o de maiúscula e pede para ele continuar. Ele diz letra “l”, na sequência ele lê “r – a”, “ira”, e a professora pergunta quais os pontos da primeira letra, ele pausa e diz, pontos 1, 2 e 3, letra “e”, ela diz que são os pontos 1 e 5, letra “e”, e a professora pergunta “e depois” ele diz “era”. Continua a leitura e diz “era uma” e a professora diz que não tem a letra a. Ela fala: “era um” e ele continua “mi”... “t” e ela diz: “era um mis...”, e ele lê “é” e ela fala “mis...”, ele fala: “té”, a professora fala: “misté... e ele fala: “misté-rio”. A professora pergunta qual é a palavra e ele fala “mistério”. Então, ele interrompe a leitura e diz que quer desenhar depois, a professora fala que o desenho será realizado mais tarde, primeiro é a leitura. Ele passa a mão na página e pergunta se é tudo aquilo e a professora diz que talvez, e ele fala que acha melhor ler só duas linhas, que daí vai dar tempo de fazer um monte de desenho. Ele continua com o dedo na letra da palavra seguinte e continua a leitura “to” e a professora pergunta qual é a palavra. Ele diz “t” e um “o”, um “t” e outro “a” e a professora diz que tem outra letra e ele diz “l” e a professora pergunta qual é a palavra que ele já falou baixinho. Ela diz t-o e ele diz “to”, ela fala t-a-l e ele diz “to-tla” e a professora fala “ta”, “tal”, “total”, ele repete “total”. Na sequência tira o dedo da palavra e a professora diz que ainda não terminou a linha e pergunta o que vem depois da palavra “total”. A professora coloca o dedo da criança na célula seguinte e pergunta para ele o que é e responde “ponto final”.

Observamos por esse registro de atividade de leitura realizada pelo Daniel que ele lê pausadamente, mas esse tipo de leitura se dá porque na leitura tátil, no início, há dificuldades em identificar as letras, tanto em identificar os pontos como, inclusive, por estarem próximas uma à outra. Devemos lembrar que não foram apresentados livros em *braille* ao Daniel antes de começar a ser alfabetizado. Não foi apresentada a escrita *braille*.

Cagliari (2003, p. 162) explica como ler e menciona alguns pontos importantes no que se refere à leitura realizada por crianças.

É fato de conhecimento comum que as crianças têm dificuldades para realizar uma leitura fluente, além de apresentarem

dificuldades específicas com relação ao entendimento do conteúdo da leitura.

No ato da leitura em voz alta, o leitor deve em primeiro lugar decifrar o que está escrito e depois reproduzir oralmente o que foi decifrado.

Há muitas dificuldades em decifrar a escrita na nossa cultura, e muitas delas advêm da própria natureza do sistema de escrita.

De acordo com Cagliari qualquer criança tem dificuldade em realizar uma leitura fluentemente. Em se tratando da criança cega é necessário explicar que no processo de aprendizagem da leitura a dificuldade em decifrar a escrita consiste em perceber os pontos, por exemplo, ao tocar os pontos saber quais são os pontos para ler cada letra e conseqüentemente a palavra. Há dificuldade em perceber quando termina uma letra e começa outra. Por isso, às vezes, é necessário trabalhar com espaços entre as letras da palavra.

Cagliari (2003, p. 169) aponta que “o objetivo da escrita é a leitura... Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita”. Isso é de extrema importância para a criança cega, que ao adentrar na escola, geralmente, não teve contato com livros em *braille* e nem com nenhuma materialização da língua escrita.

Escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Ensina-se a ler e escrever letras, famílias silábicas, palavras, frases e textos. Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que a leitura. Exige-se muito mais do aluno com relação à escrita do que com relação à leitura. (CAGLIARI, 2003, p. 167).

O autor explica que a leitura é mais difícil de avaliar do que a escrita, principalmente porque a leitura pode ser realizada em silêncio, bem como os erros e acertos na escrita são visíveis.

Um dado importante que Cagliari (2003, p. 151, grifos nossos) coloca sobre a leitura é que:

Os signos linguísticos atuam pela convencionalidade social. A escrita atua pela convencionalidade da representação gráfica dos signos, e a leitura também tem a sua convencionalidade guiada não só pelos elementos linguísticos mas também pelos elementos culturais, ideológicos, filosóficos etc., do leitor. Para falantes de uma mesma língua, ler um mesmo texto pode gerar interpretações diferentes, baseadas na estrutura de conhecimento de cada um. Uma criança não lê como um adulto. Sendo de um meio social pobre, não lê do mesmo jeito que uma

criança de um meio social rico; nenhuma delas provavelmente lerá da mesma maneira que a professora. **Também aqui não se deve concluir que uma lê bem e a outra lê mal**; todas leem de maneiras diferentes.

Achamos importante essa colocação do autor sobre não se concluir que uma criança lê bem ou lê mal em comparação a outra, pois cada um lê de forma diferente, bem como a interpretação pode ser diferente também.

Desde março de 2020, devido à pandemia, milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais, de maneira a prevenir à propagação do Coronavírus. Assim, uma das formas de educação adotada foi a mediada por tecnologia. A pesquisadora adotou o atendimento remoto com a criança. As atividades on-line foram acompanhadas pela mãe e também foram solicitadas atividades para serem realizadas durante a semana. Algumas atividades foram mostradas no momento do trabalho remoto, outras foram fotografadas ou filmadas e enviadas para a pesquisadora via *WhatsApp*. Os episódios relatados a seguir foram atividades realizadas por vídeo do *Meet Google*.

Foram realizadas atividades de escrita de texto espontâneo pela criança e leitura feita por ele, dentre outras atividades. Os textos escritos por Daniel foram histórias reais da sua vida.

Nessa fase de escrita em que Daniel se encontra é comum escrever alguma letra errada, não porque não saiba, mas porque no momento de digitar a letra na máquina de escrever *braille*, cujos pontos são feitos ao mesmo tempo, acontece de, às vezes, se posicionar o dedo na tecla errada. Também é comum escrever, às vezes, sem espaço entre as palavras. No momento da leitura os “erros” de digitação geralmente foram identificados pela criança.

Selecionamos um texto em que no mesmo dia Daniel também desenhou, por vontade dele, algo relacionado com o que escrevera. Esse desenho foi apresentado nas análises dos desenhos.

Episódio 6: Atividade realizada em 18 de setembro de 2020 – escrita e leitura realizada em casa e apresentada on-line para a professora

Registro de diário de Campo: *Texto escrito pelo Daniel. Viagem para o Guarujá foi o título do texto.*

Viagem para o Guarujá
Chegamos na praia e eu montei castelo de areia e depois eu andei de caiaque e também surfei na prancha e pulei ondas e eu cavei buracos e fiz castelos eu tomei um suco de caixinha também pinteí o rosto e depois fomos embora de ônibus.

Nessa atividade foi solicitado que escrevesse um texto e ele escolheu o título. A pesquisadora perguntou se teve dúvidas ao escrever o texto e ele disse que lembra de ter tido dúvida sobre a escrita da letra “ô” (letra “o” com acento circunflexo).

É importante dizer que, antes de chegar à escrita do texto, a professora/pesquisadora conversou com a criança sobre o que ele poderia escrever e Daniel verbalizou o assunto do texto, por ter sido um acontecimento real ele contou o que escreveria. A professora/pesquisadora fazia perguntas nesse processo de lembrança do ocorrido.

Todas as atividades de escrita realizadas pela criança na sua casa foram lidas para a pesquisadora no momento do atendimento remoto. A leitura dele apresentou grande melhora e o aluno passou a ler decifrando primeiro o que estava escrito para depois verbalizar, ou seja, ler em voz alta. Outro ponto importante é que durante a leitura, muitas vezes, ele identificava algo errado que havia escrito. O erro que Daniel não identificava, a pesquisadora trabalhava com ele no mesmo dia ou na semana seguinte, porque, às vezes, a pesquisadora só identificava o erro quando a mãe fotografava e lhe enviava o texto via *WhatsApp*.

Em atividades anteriores, vimos que a criança estava aprendendo as pontuações (vírgula – ponto 2; ponto final – ponto 3), letras acentuadas e sinal de número. Escrever palavras em que há letras acentuadas é um desafio para crianças videntes ou não. A leitura é fundamental para qualquer criança, bem como o professor trabalhar os acentos gráficos. No texto apresentado nesse episódio observamos que a criança não faz uso de vírgulas.

De acordo com Cagliari (2003, p. 144), “a marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos”. No caso da criança cega, embora esteja sendo ensinadas as letras acentuadas é preciso apresentar as palavras acentuadas para que a criança comece a se familiarizar com os acentos gráficos.

Vigotski (2009) aborda os conceitos espontâneos e os conceitos científicos e nos diz que estão interligados. Vemos na atividade deste episódio 6 que a palavra *água* é um conceito espontâneo que se interliga com as palavras *onda, praia, Guarujá, caiaque, prancha e suco*.

7.2.2 Considerações sobre letras/textos

Durante a aprendizagem das letras a criança também aprende sobre a consciência fonológica. Essa atividade é essencial para que a criança entenda que a letra (grafema) tem um som (fonema). Que há letras iguais com sons diferentes (Ex. casa – sapo); há letras diferentes com sons iguais (Ex. casa – beleza). Na consciência fonológica são trabalhados a rima, aliteração, palavras, sílabas e fonemas. A aliteração é uma figura de linguagem que consiste em repetir fonemas num verso ou frase, por exemplo, o rato roeu a roupa do rei de Roma (aliteração em R). Observamos que Daniel teve atividades sobre a consciência fonológica.

Morais (2019), que foi pioneiro nos estudos sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização no Brasil, nos diz que na teoria da psicogênese há hipóteses de escrita que devem ser avaliadas pelo professor para identificar em qual a criança está, para que se possa desenvolver atividades.

Se ainda temos, no primeiro ano, alunos com hipóteses de escrita pré-silábicas ou silábicas, precisamos ajudá-los a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre as partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos.

Se já alcançaram uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita, certas habilidades de reflexão fonológica continuarão sendo letra-som que tornam suas competências de leitura de palavras cada vez mais autônomas, o que facilita a mobilização de estratégias de compreensão leitora dos textos. (MORAIS, 2009, p. 134).

No dia 09 de outubro de 2019 a mãe trouxe o caderno da escola regular de ensino do Daniel, e a professora/pesquisadora constatou que havia um registro da professora sobre as dificuldades de algumas letras. Esse registro

datava de **15 de fevereiro de 2019: dificuldades nas letras D – F – J – K – M – Q – W – X – Y – Z**. Em **18 de maio de 2018** observamos que a criança tentava escrever uma palavra e na sequência escreveu as letras c – a – f (letras que já conhecia) e perguntou para a professora que letra era os pontos 2-3-4-5-6 (ú – letra u com acento agudo). A professora/pesquisadora percebeu que talvez ele quisesse escrever a palavra *café* e disse a ele que a letra e com acento agudo – é – ele já conhecia. Mas ao escrever a letra, colocou na frente da letra “c”. Ao escrever a letra “c” escreveu a letra “b” e ao dizer para a professora que era a letra “c” a professora disse-lhe que tinha escrito a letra “b”. Ele corrigiu na hora. Essas são as especificidades do *braille*. A criança conhecia todas as letras que escrevera. Inclusive, as letras d – f – j (registrada como dificuldade pela professora em 15 de fevereiro de 2019) são letras, além da letra h, que quem está na fase de aprendizagem da leitura e escrita *braille* “erram” comumente, pois são letras espelhadas. Vejam: letra d, pontos 1-4-5; letra f, pontos 1-2-4; letra j, pontos 2-4-5; letra h, pontos 1-2-5. A partir dessa escrita, a professora da escola poderia dizer, então, que a hipótese de escrita de Daniel nessa fase era silábico-alfabética ou alfabética?

Na atividade desenvolvida no dia 27 de novembro de 2019, a professora/pesquisadora quis trabalhar a escrita de texto espontânea por Daniel. Haja vista que a professora/pesquisadora tinha observado no caderno da escola, na semana anterior, que havia sido trabalhado com um texto pronto e respostas a perguntas, e a escrita de um texto a partir dessas respostas.

O texto escrito por Daniel (registro do diário de campo em 27/11/2019) foi uma atividade de letramento, além dos textos posteriores escritos por ele e trabalhados pela professora/pesquisadora. “É indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento” (SOARES, 2020, p. 33).

Sobre a leitura realizada por Daniel, a pesquisadora notou melhora a cada atividade. Embora ele dissesse que não gostava de ler e, às vezes, demonstrava resistência. Quando ele lia o que escrevia a leitura fluía melhor.

Destacamos que uma palavra nos chamou muito a atenção, é a palavra *submarino*. Essa palavra apareceu 4 vezes em seus desenhos e em atividade de escrita ele perguntou à professora/pesquisadora como se escrevia a palavra, bem como também, em leitura realizada pela professora/pesquisadora do livro

“Capitão Mariano, o rei do oceano”, a criança trouxe esse elemento para a história.

O caminho percorrido por Daniel com relação à apropriação das letras foi notório quando a professora/pesquisadora identificou que ele já conhecia algumas letras isoladas, inclusive as de seu nome. Ao solicitar que ele escrevesse seu nome, Daniel parecia não entender, pois desmanchou a primeira letra para fazer a segunda. Chamava-lhe a atenção que as letras juntas formavam seu nome, pois quis mostrar ao pai algo que ele havia feito com as letras, ou seja, juntou e surgiu seu nome escrito. Parece ter sido prazeroso para ele esse manuseio das letras, o que indica que ele, aos poucos, foi entendendo a relação entre sons e letras.

A partir daí, a descoberta de escrever palavras parece ter dado um salto, ele começa a entender que a escrita pode representar o mundo. Isso se dá quando em uma atividade a professora/pesquisadora pergunta qual palavra ele gostaria de escrever e, na hora, responde *patrulha canina*. A palavra *submarino* aparece espontaneamente quando, em determinada atividade, sem que a professora/pesquisadora perguntasse ele pede a ela para explicar como se escreve essa palavra. A escrita da palavra *café* pode não ter sido sua intenção escrever, mas, talvez, a atividade desenvolvida tenha sido um pontapé para a escrita de palavras que ele tivesse interesse, ou seja, que fizessem parte do seu cotidiano, da brincadeira.

A primeira escrita de texto começou com a escrita de palavras, as quais ele listou antes e, provavelmente, quando a professora/pesquisadora propôs a ele escrever um texto, apesar de Daniel ter relutado, pensou o que queria escrever e começou com as palavras. O texto escrito também foi sobre o seu cotidiano, assim como os demais textos escritos por ele. Como postula Vigotski (2009a, p. 66) sobre o desenvolvimento da criação literária infantil, que

Torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever.

Escrever é algo complexo, mas Daniel, ao escrever textos que fazem parte do seu dia a dia, sobre assuntos que interessam a ele, vai conquistando a habilidade de escrever textos coerentes e bem escritos.

Arriscamos dizer que a palavra *submarino* apareceu tantas vezes porque o foco para Daniel é a água. Muitos objetos que fazem parte de sua fala, de seu desenho e de sua escrita, estão ligados à água. Listamos tais elementos: submarino, sereia, *Titanic*, *iceberg*, prancha, caiaque, mar, piscina, praia, chuva... Daniel adora escutar e também se molhar na chuva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante meu trabalho no ensino do *braille* e em recursos de informática para pessoas com deficiência visual tive contato com alguns adolescentes e jovens cegos congênitos, alfabetizados por meio do Sistema Braille aos 6/7 anos de idade, que liam bem, mas tinham dificuldades na escrita. Isso me instigou a pesquisar no doutorado como tinha sido o processo de ensino e aprendizagem da escrita na infância de adolescentes, jovens e adultos cegos.

Em abril do ano de 2018 duas crianças cegas congênitas, com 6 e 8 anos de idade, foram encaminhadas para que eu trabalhasse atividades do *braille*. A criança de seis anos estava iniciando na alfabetização e a criança de 8 anos já estava alfabetizada. A partir disso, comecei a fazer os registros de minhas atividades com eles e, com relação à criança de 6 anos, particularmente, procurei conhecer o que ela já sabia e a partir daí desenvolver as atividades. Assim, me instigou pesquisar como as crianças com cegueira constroem o conhecimento sobre as letras e como é o processo de alfabetização.

Durante o caminhar das atividades, a criança mais velha chegou a fazer desenhos espontâneos sem que eu solicitasse e, em um determinado dia, a mãe trouxera uma pasta com muitas atividades da escola e me pediu que eu a ajudasse a separar o que poderia ser retirado. A mãe ainda comentou que havia desenhos e que ela não entendia o motivo do desenho ser trabalhado na escola com sua filha, pois não fazia sentido.

Então, resolvi investigar sobre desenhos com a criança de 6 anos, pois ela nunca havia falado nada a respeito disso, só falava de brincar com jogos e brinquedos. Além disso, é preciso que o professor entenda os desenhos como representações simbólicas para poder argumentar e explicar àqueles que não têm essa concepção.

Para compreender o que a literatura da área apresentava sobre a temática, foi realizado um levantamento com as seguintes palavras-chave: *braille*; cegueira; leitura; escrita. A intenção era conhecer os estudos com relação à escrita da criança cega. Então, foram levantados os seguintes problemas investigativos: como as crianças com cegueira constroem o conhecimento sobre os desenhos e sobre as letras/textos? Como é o processo de alfabetização para

a criança cega? A escola possui recursos para ajudar a criança com cegueira a ser alfabetizada?

Assim, diante de minhas interrogações e das leituras, o seguinte objetivo foi construído para essa pesquisa: *compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega, a partir de desenhos e das letras/textos*. Como objetivos secundários: conhecer o papel do desenho na aquisição da escrita de uma criança cega; compreender como o desenho pode ser indício da pré-escrita; conhecer a interação entre professor e aluno na aquisição da escrita; apresentar as especificidades da escrita *braille*.

Assim, a presente tese foi organizada em 7 Capítulos. Faz-se importante ressaltar que conheci, durante esses 16 anos que atuo na área da deficiência visual, pessoas cegas estudantes de graduação, graduados, pós-graduados e professores atuantes. Então, a ideia inicial de conhecer como tinha sido o processo de ensino e aprendizagem da escrita na infância de adolescentes, jovens e adultos cegos, não foi inteiramente abandonada. Pesquisei o que pessoas cegas que concluíram a pós-graduação, professores atuantes e pesquisadores falam sobre a cegueira e sobre seu período na escola quando crianças e esses depoimentos são trazidos neste texto.

Essas considerações fazem sentido, pois conhecer o adulto é a chave para conhecer a criança. Para Vigotski, o estudo do mais desenvolvido é a chave para compreender o menos desenvolvido. Assim, no Capítulo 1 são abordados preconceitos e estigma da cegueira, além dos depoimentos de pesquisadores cegos que nos ajudam a refletir sobre a cegueira e sobre a escrita. Esse capítulo foi escolhido para abrir as discussões, a partir das narrativas de pesquisadores cegos, por compreender que é necessário ouvir as experiências que tiveram na escola.

Esses relatos contribuem para que se entenda como o contato com a escrita pode ser difícil para a criança cega, pois, constantemente, ela é excluída de leitura de livros em *braille* ou atividades de desenhos.

No Capítulo 2 são apresentadas as políticas públicas com relação à cegueira, aos direitos das pessoas com deficiência e o que diz a legislação. O caminho percorrido da inclusão data de mais ou menos 30 anos e recentes políticas públicas sobre esse assunto tendem ao retrocesso. Acreditamos que entender como é o processo de apropriação da escrita por crianças cegas possa

contribuir para discussões não isoladas, mas em conjunto entre os educadores e os governantes para que o caminho da solução seja o mesmo e que a inclusão seja uma constante em todo o processo. Pensar políticas públicas para a educação escolar de crianças cegas, acesso, permanência e prosseguimento de estudos no nível superior de ensino é necessário.

No Capítulo 3, a perspectiva histórico-cultural e as funções psíquicas superiores são abordadas, e também a educação escolar e os conceitos científicos na infância. Os estudos de Vigotski apontam para as interações sociais como sendo o fundamento das funções psíquicas superiores e é o foco para apresentar e discutir a questão da cegueira. É na escola, principalmente na relação professor-aluno que os conceitos científicos são apresentados e ensinados. Vigotski com seus estudos traz riquíssimas contribuições para a educação e ajuda a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da pessoa com cegueira, principalmente da criança cega que está no início da escolarização.

No Capítulo 4, a linguagem e alfabetização: concepções, métodos e ensino são discutidos. Discorreremos sobre a concepção de linguagem para Bakhtin, articulada com a teoria de Vigotski. Também mostramos as discussões sobre a alfabetização de alguns autores importantes na área, sobre métodos e letramento. Essas discussões que começaram na década de 80 ainda fervilham, principalmente neste momento, com a nova política de educação lançada pelo governo. Esse capítulo dialoga com o Capítulo 2, que aborda as legislações e as políticas públicas.

No Capítulo 5 são discutidos a alfabetização e métodos, questões ortográficas, alfabetização em *braille* e letramento. A compreensão da história dos métodos e suas características trouxe contribuições para as nossas discussões. Sobre as questões ortográficas da Língua Portuguesa, fizemos uma busca sobre esse assunto fora do Brasil, com relação ao aluno cego, para conhecermos um pouco como isso é tratado em outros países. Enfim, chegamos à alfabetização em *braille* e ao letramento, apresentando as especificidades da leitura e escrita *braille* e também uma atividade com a criança cega, de escrita de texto e desenho, mostrando a questão do letramento.

Nos Capítulos 4 e 5 as discussões são essenciais para a reflexão sobre as contribuições de Vigotski com relação à linguagem e a pré-escrita. É preciso

conhecer a história dos métodos de alfabetização e sobre os estudos e pesquisas na área, ou seja, o que tem sido discutido no decorrer dos anos.

No Capítulo 6, a proposta metodológica é apresentada, ou seja, o caminho percorrido baseado na perspectiva histórico-cultural. Vigotski aponta que a formação psíquica não é algo estável, é preciso analisar o processo; que embora a linguagem da criança e do adulto seja a mesma, quer dizer, o signo é o mesmo, o significado é diferente, uma vez que o significado para a criança precisa evoluir. Pino, estudioso da teoria histórico-cultural, contribui para corroborar a validade de se analisar os indícios em apenas uma criança.

No Capítulo 7 são apresentadas a análise e a discussão de dados, organizadas em: *Grupo 1: os desenhos*; *Grupo 2: as letras/textos*. Os episódios selecionados indicam uma mudança no caminho percorrido pela criança. Acreditamos que os resultados possam contribuir para diminuir o preconceito e proporcionar oportunidades para crianças cegas, tanto dentro da escola como fora dela.

Sobre o objetivo proposto: *compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega, a partir de desenhos e das letras/textos*, podemos confirmar que desenhos e letras/textos estão inter-relacionados, assim como afirmam Vigotski (1988) e Luria (2010). A criança, sujeito de nossa pesquisa, aos 6 anos de idade, parecia não ter tido contato com desenho e já estava adentrando no mundo das letras, já conhecia algumas letras. Quando começou a desenhar, além de percebermos o desenho como estímulo para a criança nas aulas, durante o processo da realização de desenhos ela utilizava da verbalização e de marcas, mostrando como compreende (ela e a professora) e como se constitui no mundo.

Os primeiros desenhos da criança apareceram como linguagem e a possibilitaram utilizar sua imaginação, ou seja, criar o que quisesse. As oportunidades que a professora/pesquisadora ofereceu à criança para esse momento de criação de produções livres foram fundamentais. Das letras, foi se ampliando para a escrita de palavras e depois de textos. Na escrita de palavras, a professora/pesquisadora também ofereceu oportunidades para que a criança escrevesse livremente, fazendo com que ela pensasse nas palavras e em quais palavras escolheria escrever. Da mesma forma foi feito com os textos, os quais a criança escreveu livremente, e ficaram notórias suas escolhas por suas

experiências cotidianas. Outro dado é que por meio dos textos espontâneos da criança podemos identificar suas dificuldades e facilidades. Sobre isso, trazemos Cagliari (1998) que enfatiza a importância de deixar que as crianças escrevam textos espontâneos e contem suas histórias. “É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita” (CAGLIARI, 1998, p. 146).

O que Cagliari nos diz é sobre todas as crianças, e pensando especificamente nas crianças cegas, vemos que esse seria um caminho possível para sanar as dificuldades de escrita. Nas atividades de escrita de textos com Daniel, observamos que o problema não está na cegueira, e sim na falta de oportunidades para a criança cega.

Alguns desenhos foram feitos depois da escrita de textos, e nesta tese apresentamos dois deles em que a criança não se apoia mais ao desenho, mas ainda quer desenhar e o faz a partir do que escreveu, ou seja, seu desenho tem relação com o assunto de seu texto. Por isso, podemos constatar o quanto é importante e necessário o desenho para as crianças, com ou sem deficiência, e principalmente que este deve ser estimulado na idade entre 4 e 5 anos. Também avaliamos que deve ser estimulado desde cedo o contato da criança cega com a escrita, por exemplo, com livros infantis em *braille*, pois ao chegar na escola ela já terá tido acesso à escrita.

A contribuição de Vigotski (2009) nas questões sobre pensamento e linguagem aponta que há uma relação dialética entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A criança se desenvolve porque ela aprende e aprende porque se desenvolve. Daniel pensava enquanto desenhava e ia verbalizando, sua imaginação criadora fluía. No início, ele desenhava de memória, ou seja, se apoiava em sua memória, em sua experiência já vivida. Quando escrevia, o mesmo acontecia, as palavras que escolhia escrever, bem como os textos que escolheu, estavam relacionados à sua história. Para Vigotski, a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são mediados pela linguagem, o mais importante mediador.

Com relação aos objetivos secundários, temos o desenho como fundamental para a aquisição da escrita da criança cega. As atividades realizadas com Daniel demonstraram um crescimento da criança, tanto nos desenhos como nas letras/textos.

A criança, no início, parecia que não tinha contato com o desenho. Iniciou com os rabiscos e, posteriormente, desenhava verbalizando. Da sequência de desenhos (6) apresentada, nos chamou a atenção quando a criança fez uma marca, um signo dele e da professora e também de outros elementos nesses desenhos. Isso demonstrou um indício da pré-escrita.

A interação entre professor e aluno mostrou o que o Vigotski conceituou como zona de desenvolvimento proximal, ou seja, por meio da mediação o professor ajuda o aluno no conhecimento de conceitos científicos. O que a criança já é capaz de fazer deve ser considerado, e o papel do professor é o de ajudar no que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha. Ao desenhar ele e a professora na prancha, no caiaque e no submarino, demonstra uma segurança dele com a professora, alguém que o entende e o ajuda.

Antes de concluirmos essas considerações finais, achamos pertinente trazer um relato de um diálogo entre Daniel e a professora/pesquisadora sobre o faz de conta. No Capítulo 7, análise e discussão de dados - Grupo 1: os desenhos, apresentamos um diálogo de uma atividade com massinha de modelar que julgamos pertinente incluir naquele grupo, embora não fosse desenho. Esses dois momentos – diálogo de uma atividade com massinha de modelar e diálogo sobre a brincadeira faz de conta são duas atividades que Vigotski aponta como fazer parte da pré-escrita, que são os jogos.

No dia 07/12/2018 quando foram até a brinquedoteca para Daniel escolher um brinquedo, após um tempo procurando algo e sem ele definir o que queria, a professora propôs brincarem de faz de conta e ele perguntou a ela o que era faz de conta. Segue a conversa:

P. – Vamos brincar de faz de conta?

D. – O que é faz de conta?

P. – Faz de conta é uma brincadeira que a gente inventa sermos alguma coisa, imaginamos ser, por exemplo, um médico. Faz de conta que você é um médico ou ainda, faz de conta que o cabo da vassoura é um cavalo. Aqui tem uma caixa de fantasias.

D. – Caixa de fantasia? Quero ver. (a professora pega a caixa e eles começam a manusear).

P. – Ah aqui só tem vestido caipira pra dançar na festa junina e roupa de bailarina. Tem uma roupa de super-herói, mas é pequena, não vai servir pra você.

D. – Ah não quero nada. Vamos brincar de bola mesmo.

Na semana seguinte (dia 14/12/2018), ao buscar Daniel para o atendimento, ele estava com sua mãe do lado de fora do prédio, e durante o trajeto até a sala ele foi contando o que fazia lá. Disse à professora que havia subido o barranco e seu entusiasmo ao contar tudo o que fizera deu a impressão de que ele imaginou ser um super-herói.

O que esse episódio nos mostra é que por não saber o que é brincar de faz de conta talvez nunca tivesse brincado, ou se brincou ninguém utilizou o termo “faz de conta” com ele. O fato de a professora abordar esse termo e explicar a brincadeira pode ter facilitado sua imaginação. Como aponta Vigotski (2007), os gestos da criança são importantes para a linguagem escrita, pois a imaginação é uma função psicológica superior que é aguçada com o brinquedo, jogos, brincadeiras e o desenho.

Em outra atividade, realizada em outro dia, a criança pegava uma letra e a reconhecia como letra de determinado nome, e também apontava parecer com determinados objetos ou animais, por exemplo, a letra x parece uma tesoura; a letra F com T-Rex (dinossauro) etc. Letras que não reconheceu: M; W; F; S; I. A pesquisadora falou as letras para ele. Na segunda rodada reconheceu as letras: F; I; S; W. Não reconheceu a letra M que disse ser W e a letra “l” disse que era a letra l maiúscula. Nesta atividade observamos que mais do que reconhecer as letras, Daniel trabalhou com a imaginação, dando outros sentidos ao formato das letras.

Em atividade de escrita, realizada posteriormente, Daniel começa dizendo que ia escrever a palavra “loro”. Escreveu e disse que era um pássaro. A professora/pesquisadora explica que se escreve “louro”. Ele apagou e começou a escrever letras aleatórias. A professora, então, explica que “loro” significa correia dupla, afivelada à sela ou ao selim usado para sustentar o estribo, ou tira de couro usado para atar um objeto. Daniel, em seguida, começou a escrever números e depois palavras. Durante a escrita de palavras a professora/pesquisadora explicou as letras com acento e com hífen e algumas palavras ele perguntou como se escrevia, por exemplo, a palavra “doce”, se era com “c”, e “gigante”, perguntou como se escrevia “gi”.

Percebeu-se que quando corrigida a criança parece não querer mais escrever palavras. Mas, quando a pesquisadora fala que a palavra que escrevera existia e explica o que era, a criança começa a escrever números, algo que

observamos ser de interesse dele. Daniel já dominava os números. Em alguns momentos nos atendimentos ele verbalizou que gostava de matemática. Em seguida, começou a escrever várias palavras, e nem se lembrou de brincar, algo que falava em quase todos os atendimentos, querer brincar sempre.

Em outro dia, ainda sobre a palavra “louro”, a professora/pesquisadora escolheu o livro *Currupaco, Papaco* e falou que era sobre o papagaio, para ele ler a palavra “louro”. Ele manuseou o livro, mas não se interessou. O livro em questão não tinha ilustrações e tinha muitas páginas. Então, a professora disse que ia pegar o dicionário em *braille* e localizou a palavra “louro” para ele ler. Ele leu a palavra “louro” em voz alta e depois disse que “loro” é tira de couro. Em seguida, a professora disse a ele que a palavra “louro” tem 3 significados: folha de loureiro; louro ou loiro (cor do cabelo); papagaio. A professora pediu para ele ler “papagaio”, mas ele não se interessou.

É importante salientarmos que no período dos atendimentos, em que a criança realizou os desenhos e a escrita, além de escrever números, também escreveu letras acentuadas. Em uma atividade, a professora/pesquisadora perguntou sobre as letras acentuadas e Daniel escreveu todas corretamente, só a letra “ê” (e com circunflexo) ele não fez. Quando a professora explicou, ele imediatamente se lembrou que era a letra da palavra “inglês” e soletrou corretamente. Nesta atividade vemos que a criança já tinha aprendido a escrever a letra “ê” e inclusive palavras que contêm essa letra, pois no momento que a professora fala como se escreve a letra, ele imediatamente se lembra da palavra “inglês”. Também, o fato de ele querer escrever as letras acentuadas quis mostrar que já dominava essa escrita.

Em outra atividade de leitura a professora/pesquisadora mostrou a Daniel novos títulos de livros e ele escolheu o livro “*A lagoa encantada*”, de Patrícia Engel Secco e pediu para a professora ler para ele. Durante a leitura, ele perguntou o significado de várias palavras. Vimos que Daniel já tem o conhecimento de que há palavras que não se escreve como se fala quando dá o exemplo de que há palavras que se escreve com “m” ou “n”. A professora ao dizer que sim, e que há uma regra para isso, ele imediatamente responde que antes de “p” e “b” se escreve “m”.

Vigotski nos mostra a relação dialética entre o pensamento e a linguagem. Segundo Werner (2005, p. 77),

Além da função de comunicação, a linguagem é constitutiva do pensamento – à medida que o torna sócio – e exerce a função mediadora entre sujeito e objeto e organiza a realidade, a ação e o comportamento humanos. Advém desse enfoque a importância que Vygotsky atribui à linguagem no processo de transição do interpessoal em intramental, na constituição do pensamento, da consciência e das demais funções psíquicas superiores do sujeito.

A aprendizagem promove o desenvolvimento de forma dialética. As percepções do tato e da audição, por exemplo, são importantes para o desenvolvimento da criança cega.

Assim, concluímos que o desenho é essencial para todas as crianças, sem exceção, no processo de apropriação da linguagem escrita. A alfabetização de crianças cegas vai além do aprendizado do Sistema Braille. Esta pesquisa mostrou que a criança cega faz suas representações do mundo por meio do desenho, e o quanto foi importante o ato de desenhar para o desenvolvimento da escrita.

A criança cega por ser alfabetizada por meio do Sistema Braille, portanto, com especificidades no ensino e aprendizagem, deve ter contato em tenra idade com a escrita *braille*, com livros infantis em *braille*, para que possa manusear e ir se familiarizando com a escrita. As leituras de histórias infantis devem ser feitas para a criança cega, de modo que ela tenha contato com a escrita *braille*, pois, futuramente, ela irá ler e escrever por meio do Sistema Braille.

O desenho deve ser apresentado à criança cega também na fase da Educação Infantil. O desenho deve ser ensinado para a criança cega, utilizando instrumentos como lixa ou prancha com tela, para que a criança possa acompanhar os traços dos desenhos feitos por ela. Contudo, não ter esses instrumentos não significa que a criança não seja capaz de desenhar porque não enxerga, pelo contrário, as atividades de desenho desenvolvidas e apresentadas nesta tese mostram isso.

Compreender o processo de apropriação da escrita por uma criança cega, a partir de desenhos e letras/textos, poderá ajudar professores, educadores e gestores, bem como, a construção de políticas públicas para atender às peculiaridades educacionais de crianças cegas na fase da Educação Infantil e da Educação Básica. Os envolvidos com a educação e os governantes devem discutir juntos para melhor atender essa demanda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **Fundamentos da alfabetização**: uma construção sobre os quatro pilares. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 22, 2002. Disponível em:

<http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2002/edicao-22-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2002_Artigo_3.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **Ver além do visível**: a imagem fora dos olhos. Tese (Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade). Puc-Rio, Rio de Janeiro, RJ. 2017.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIM, C. M. A. de; ALVES, M. G. **A criança cega vai à escola**: preparando para a alfabetização. – 1ª ed. – São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

ARGYROPOULOS, V.; PAPADIMITRIOU, V. Spelling accuracy and students with visual impairments: A quantitative and qualitative approach of spelling errors. **International Journal of Educational Research**, v. 83, p. 135-14, 2017.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), p. 491-502.

BARROS, D.P. de. A comunicação humana. In: J.L. Fiorin (org.) **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Editora Contexto, 2002, p. 25-53.

BATISTA, Rosana Davanzo. **O que Dizem Adultos Cegos Sobre o Processo de Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP, 2012.

BATISTA, Rosana Davanzo. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP, 2018.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Psicologia Política**. vol. 10, nº 20, p. 297-313, jul-dez 2010.

BORGES, Jorge Luis. **Siete noches**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277**, de 8 de maio de 1996. Brasília, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 231-E, 3 dez. 1999. Seção 1. p. 20-21. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências,

para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas** – CAT. Disponível em: <http://www.Mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuniao_do_Comite_de_Ajudas_Tecnicas.doc> Acesso em: 2 set. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**, relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. 57 p. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em 03 jan. 2020.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Corde, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192> Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Portaria SEDH n. 2.344, de 03 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf>. Acesso em: 2 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. 126 p. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. 200 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15**, de dezembro de 2016, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.522**, de 08 de outubro de 2018, promulga o Tratado de Marrakesch para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas com deficiência visual ou outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, firmado em Marrakesch, em 27 de junho de 2013. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019.

BRASIL. PORTARIA Nº 280, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2020, Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21/02/2020, Edição: 37, Seção: 1, Página: 69. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

CAGLIARI, Carlos. **Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Carlos. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003
- CAIADO, Katia Regina M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2ª edição – Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.
- CAMARGO, Eder Pires de. **Estrangeiro**. São Paulo: Plêiade, 2017.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; FRITH, Uta. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.12, n.1, Porto Alegre, 1999.
- CÁRNIO, M. S.; SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 195-200, maio-ago. 2005.
- CLARK-BISCHKE, C. STONER, J. B. An Investigation of Spelling in the Written Compositions of Students Who Read Braille. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v.103, p. 668-679, 2009.
- CLARK, C. STONER, J. B. An investigation of the spelling skills of braille readers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 102, p. 553-563, 2008.
- COATES, Jessica; FELSMANN, Christiane; HACKETT, Teresa; KENINGER, Karen; CALVO, Francisco Martinez; OWEN, Victoria; TAYLOR, Anthea; PEREYASLAVSKA, Katya; BERG, Flora van den. **Caminhando: implementação do Tratado de Marraqueche para pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso – um guia prático para bibliotecários com comentários a partir da proposta brasileira de Implementação do Tratado de Marraqueche disponível para consulta pública no período de maio a julho de 2020**. Disponível em: <<https://ria.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1690/1/caminhando.%20manual%201fla.%20marraqueche.pdf>>. Acesso em: 31 de dez. 2020
- COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Trad. Magda França Lopes. – 4.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004.
- COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J.C. When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. **Cognition**, 46, 129-138, 1993.
- DAMASCENO, B. P. Desenvolvimento das funções corticais superiores. In: MOURA-RIBEIRO, M. V. L. de; GONÇALVES, V. M. G. **Neurologia do desenvolvimento da criança**. Editora Revinter Ltda. Rio de Janeiro – RJ, 2006.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A Alfabetização Sob o Enfoque Histórico-Crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DUARTE, Maria Lúcia B. **Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e método.** Curitiba, PR: Editora Insight, 2011.

ELIOT, L. **What's going on in there?:** How the brain and mind develop in the first five years of life. New York, NY: Bantam Books. 2000.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, I. R.; BOTELHO, A. R. Consciência fonológica e Sistema Braille: reflexões sobre o tratamento ortográfico. In: DIAZ, F. et al. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas, SP: Papirus, 2ª edição, 2001.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: Geraldi, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. **Revista do Sell**, [S.l.], v. 1, n. 1, jan. 2011.

GÓES, Maria Cecília R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro-RJ: Editora LTC, 1963.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro-RJ: Editora LTC, 1988.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. A pré-história da escrita: um estudo na educação infantil. **PLURES - Humanidades**, Ribeirão Preto, n.9, p. 102-114. 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A apropriação da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita e a leitura de textos na fase inicial de alfabetização. **Anais...** 26ª Reunião Anual da ANPEd. Novo Governo. Novas Políticas. 5 a 8 de outubro de 2003. Poços de Caldas -MG.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. 2ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 1ª edição. Martins Fontes. São Paulo, 1985.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPED e 100 anos de Drummond. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./dez. 2002.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação, Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOENIG, A. J. ASHCROFT, S. C. An analysis of errors in braille writing samples. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 87, p. 12-18, 1993.

KRAEMER, Graciele M.; THOMA, Adriana da S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicol. cienc. prof.** vol. 38, n.3. Brasília July/Sept. 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento**. São Paulo. Cabral Editora, 1995.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind? International Perspectives on Terminology. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. Tradução Grupo Brasil de apoio ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial, may-jun, 1995.

LEONTIEV, Alexis. **Linguagem e Razão Humana**. Editorial Presença. Lisboa, 1973.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. – **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-84.

LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e outros. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Editora Moraes. São Paulo, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos da Neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição – São Paulo: Editora Ícone, 2010. p. 143-190.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspec.**, vol. 14, n. 2, São Paulo, Apr/June, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e Seus Sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais...** Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINEZ, Amanda Botelho C. **Ensino de ortografia e sistema braille**: estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Quando desenho é escrita? **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre: Kuarup/PUC-RS, ano V, n. 27, p. 12-3, 1993.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Quando desenho é escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita Ideográfica & Escrita Fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O que é uma letra? Reflexões a Respeito de Aspectos Gráficos e Funcionais. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999c.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da Escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999d.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Psicologia Política**. Vol.10. nº 20. PP. 329-343. Jul. – Dez. 2010.

MENDES, Fátima Aparecida G. **A constituição de sujeitos com cegueira adquirida e a aprendizagem da leitura e escrita braille**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba/SP, 2014.

MENDES, Fátima Aparecida G.; SOUZA, Débora de; SOUZA. Reflexão Sobre as Análises Realizadas no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPEd. **Anais...17ª Mostra Acadêmica**. Universidade Metodista de Piracicaba, 2019.

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos? **Anais... SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 1-13.

MORAIS, Artur Gomes M. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MORAIS, Artur Gomes M. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. – 1 ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORETI, L. Entrevista de Eder Pires de Camargo. Registro Geral - **II Simpósio sobre Educação Inclusiva no Contexto Universitário**: diálogos entre práticas formação docente e práticas pedagógicas. Centro de Convenções da Unicamp em 16 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZhF_4DrQb4> Acesso em 18 abr. 2019.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora da Unesp/Conped, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

Acesso disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 26 de jan. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "década da alfabetização" no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n. 1, janeiro-junho 2008.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista** - Vol. 1, nº 2, abril, 2006.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OSÓRIO, P. Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 10, n. 1/2, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vigotski. – São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Patricia Maria Guarnieri. **A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita**: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, SP, 2017.

REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Revista Cefac**, v. 14, n. 1, p. 39-45, jan.-fev. 2012.

SÁNCHEZ, Emilio. A aprendizagem da leitura e seus problemas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVA, Luzia Alves. **Aquisição da leitura e da escrita de alunos com deficiência visual**: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, PR, 2015.

SILVA, Luzia Alves. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural**: contribuições à aquisição de leitura e escrita de alunos com deficiência visual. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Rede latino-americana de informação e documentação em educação - REDUC, 1989.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais – INEP. Comitê dos Produtores da Informação Educacional – COMPED, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2ª edição – São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, M. **Novos olhares para a educação**: o passado, o presente e o futuro da alfabetização e letramento. Portal Trilhas mediada por Lia Glaz do Instituto Península. Live de 13/11/2020. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

SOUSA, J. B. O que vê a cegueira. Rio de Janeiro-RJ. **Revista Benjamin Constant**. nº 16, agosto, 2000.

SOUSA, J. B. A cegueira, o braille e o jornalismo: furo de uma reportagem. Rio de Janeiro-RJ. **Revista Benjamin Constant**. nº 27, abril, 2004.

SOUSA, J. B. Entrevista: Joana Belarmino de Sousa, por Marcia Moraes. Rio de Janeiro-RJ. **Revista Benjamin Constant**. nº 32, dezembro, 2005.

SOUSA, J. B. Cegueira, Acessibilidade e Inclusão: Apontamentos de uma Trajetória. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38 nº3, 564-571, Jul/Set. 2018.

SOUSA, J. B.; Siqueira, J. M. Redes sociais: Tecnologias assistivas para a inclusão e a cidadania. **Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**, 9(2), 112-129. 2017.

SOUZA, D.; MENDES, F.A.G.; MONTEIRO, M.I.B. Pesquisas Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita com Crianças e Professores nas Reuniões Anuais da ANPEd (GT10) no Período de 2007 – 2017. **Anais...** 16ª Mostra Acadêmica. Universidade Metodista de Piracicaba. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. – **Linguagem**,

desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-108 (cap. 6).

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid, Visor. 1995.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas.** Tomo V. Trad. De Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997, p. 74 - 87.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 241-394 (cap. 6).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11ª edição – São Paulo: Editora Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología.** LaHabana: Pueblo y Educacion, 1989. (Obras Completas, tomo 5).

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERNER, J. **Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

WBU (União Mundial de Cegos). Disponível em: <<http://www.worldblindunion.org/English/about-wbu/Pages/History-and-Structure.aspx>> . Acesso em: 10 jan. 2019.

WERTSCH, James. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. **Questões de método em textos de Vygotski**: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*; 19 (2): 25-33, 2007.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.