



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS



**MARLUCE LIMA DE JESUS**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

ILHÉUS-BAHIA  
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS



**MARLUCE LIMA DE JESUS**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida.

ILHÉUS-BAHIA  
2020

**MARLUCE LIMA DE JESUS**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Ilhéus, 31 de março de 2020

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida - Orientador  
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair Floresta Andrade Neta  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Torres Neri Soares  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

J58

Jesus, Marluce Lima de.

Consciência fonológica na alfabetização de alunos com deficiência visual: uma proposta didática / Marluce Lima de Jesus. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.

188 f.: il.; anexos.

Orientador: Wolney Gomes Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

Inclui referências e apêndices.

1. Alfabetização. 2. Estudantes com deficiência visual.  
3. Professores alfabetizadores. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD 372.6

*Aos meus irmãos:  
as meninas: Jany, Janice, Marta, Geilda, Josélia,  
Nega, Geane e Dai  
os meninos: Jonálio (in memoriam), Zé Biriú,  
Adilson, Fernando, Ronaldo e Reinaldo  
Nos fortalecemos juntos!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer quando estava enfraquecida, colocando no meu coração a perseverança. Toda honra e toda glória!

À minha mãe, que sempre preocupada pedia para que eu descansasse um pouco mais... A luta foi grande, Mainha, mas vencemos!

Ao meu pai (in memoriam), por me ensinar que só os persistentes vencem!

À minha família, por acreditar em mim e por respeitar e compreender as minhas ausências.

Aos meus sobrinhos, e em especial aos meus filhos do coração: Matheus e Helen.

Ao Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida, pela orientação e compreensão nessa caminhada. MUITÍSSIMO OBRIGADA.

Aos professores do Profletras por partilhar conhecimentos.

À minha turma do Profletras, pelo carinho, apoio, cuidado e amizade, e em especial às amigas: Cátia Danúbia, Gleice e Lúcia Helena, as angústias se dissipavam com o riso de cada uma...

Às colegas professoras, aos funcionários do CAPI, e em especial a direção 2018/2019 que permitiu os ajustes necessários para que eu pudesse fazer meu mestrado.

Às minhas amoras da área de Deficiência Visual: Aida, Euna (in memoriam) Flávia, Lucielma, Mônica, Neurânia, Odnea e Selma, pelo carinho, amizade, motivação e incentivo de todos os dias. Gratidão.

Às amigas-irmãs: Almira, Ana Cláudia, Celma, Cris e Ednailza (Dina) pela torcida de sempre e o cuidado com minha saúde... Obrigada, “pelo se cuida Mau”

Ao meu amigo Binho, pelas orações constantes ...

Aos meus alunos que me ensinaram que a deficiência visual não limita os sonhos nem a aprendizagem. Aprendo muito com vocês!

A todos os amigos e amigas que torceram e vibraram por mim em cada etapa vencida dessa jornada.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

### RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados da pesquisa de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), aprovada pelo Comitê de Ética, sob parecer nº 3.560.811. O trabalho foi desenvolvido no âmbito de Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes com o intuito de investigar, a partir dos embasamentos teóricos sobre Consciência Fonológica e da nossa experiência em alfabetização, como as professoras alfabetizadoras, participantes dessa pesquisa, promovem o desenvolvimento das habilidades fonológicas de alunos com Deficiência Visual e, a partir desse conhecimento, elaborar um caderno pedagógico com atividades destinadas ao desenvolvimento dessas habilidades. Estudos demonstram que atividades que desenvolvem as habilidades de Consciência Fonológica permitem a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, contribuindo para a eficácia do processo de alfabetização (CAPOVILLA E CAPOVILLA 2000, 2007; CAPOVILLA E SEABRA, 2010; MORTATTI, 2000, 2010; MORAIS, 2010, 2012). A pesquisa foi realizada com 05 professores que atuam como especialistas na área de Deficiência Visual no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú- CAPI- e 02 professoras alfabetizadoras do município de Ipiaú que atendem alunos com deficiência visual na rede regular de ensino, totalizando 7 participantes. A natureza da pesquisa, sob o ponto de vista do objetivo é qualitativa e se configura como estudo de caso, por compreendermos que este investiga um fenômeno dentro do seu contexto de forma ampla, oferecendo meios para novas investigações. Para a coleta de dados fizemos uso de questionário e a realização de Grupo Focal, objetivando discussões sobre as práticas de alfabetização para o aluno com deficiência visual e a relação de consciência e habilidades fonológicas. A técnica de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo que busca qualificar as percepções dos sujeitos sobre determinado objeto e seus fenômenos. Para organização dos dados foram elencadas três categorias de análise, a saber: a alfabetização dos alunos com deficiência visual; habilidades fonológicas para a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiência visual; formação do professor alfabetizador para trabalhar consciência fonológica com alunos com deficiência visual. As categorias revelam as necessidades das professoras para uma prática alfabetizadora condizente com as especificidades pedagógicas dos alunos com Deficiência Visual, além da necessidade de conhecimento sobre os aspectos fonológicos que envolvem o processo de leitura e escrita. Os discursos ainda indicaram que as professoras fazem atividades que envolvem rimas, aliterações, mas não estruturam como habilidades fonológicas que contribuem para domínio da escrita alfabética. Comprovamos, assim, que as professoras utilizam de suas experiências alfabetizadoras, mas não têm formação dos pressupostos teóricos sobre Consciência Fonológica na aquisição da escrita e leitura, e, portanto, não evidenciam em suas ações didáticas como as habilidades fonológicas contribuem para alfabetização do aluno com Deficiência Visual. Sendo assim, a pesquisa aponta a necessidade de formação para professores alfabetizadores de alunos com Deficiência Visual partir dos aspectos cognitivos, fonológicos e linguísticos que envolvem o processo de aquisição da escrita e leitura e não como formação para o ensino do Sistema Braille.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. Alfabetização. Deficiência Visual.

# **PHONOLOGICAL AWARENESS IN THE LITERACY OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT: A PROPOSAL FOR THE EDUCATION OF THE TEACHER ALPHABETIZING**

## **ABSTRACT**

In this work, we present the results of the research for the conclusion of the Professional Master's Degree in Literature (Profletras), approved by the Ethics Committee, under opinion no. 3,560,811. The work was developed in the field of Reading and Textual Production: social diversity and teaching practices with the aim of investigating, based on the theoretical bases on Phonological Consciousness and our experience in literacy, how literacy teachers, participants in this research, promote the development of phonological skills of students with Visually Impaired and, based on this knowledge, develop a pedagogical notebook with activities aimed at developing these skills. Studies show that activities that develop Phonological Awareness skills enable the understanding of the properties of the Alphabetic Writing System, contributing to the effectiveness of the literacy process (CAPOVILLA E CAPOVILLA 2000, 2007; CAPOVILLA E SEABRA, 2010; MORTATTI,2000, 2010; MORAIS, 2010, 2012). The research was carried out with 05 teachers who work as specialists in the area of Visual Disability in the Pedagogical Support Center of Ipiaú- CAPI- and 02 literacy teachers from the city of Ipiaú who attend students with visual impairment in the regular education network, totaling 7 participants. The nature of the research, from the point of view of the objective is qualitative and is configured as a case study, because we understand that it investigates a phenomenon within its context in a broad way, offering means for new investigations. For the collection of data we used a questionnaire and a Focus Group, aiming at discussions on literacy practices for the visually impaired student and the relationship of consciousness and phonological abilities. The technique of data analysis was Content Analysis, which seeks to qualify the subjects' perceptions about a certain object and its phenomena. To organize the data, three categories of analysis were listed, namely: literacy of visually impaired students; phonological skills for the acquisition of writing in the literacy of visually impaired students; training of the literacy teacher to work on phonological awareness with visually impaired students. The categories reveal the needs of the teachers for a literacy practice consistent with the pedagogical specificities of students with DV, in addition to the need for knowledge about the phonological aspects involving the reading and writing process. The speeches also indicated that teachers do activities which involve rhyming, alerting, but do not structure as phonological skills which contribute to the mastery of alphabetic writing. Thus, we proved that teachers use their alphabetization experiences, but do not have the theoretical assumptions about Phonological Consciousness in the acquisition of writing and reading, and therefore do not show in their didactic actions how phonological skills contribute to alphabetization of the visually impaired student. Therefore, the research points out the need for training for teachers who are alphabetizers of visually impaired students from the cognitive, phonological and linguistic aspects that involve the process of acquisition of writing and reading and not as training for teaching the Braille System.

**Keywords:** Phonological Awareness. Literacy. Visual impairment. Teacher Education.



## LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPI	Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú
CBE	Câmara de Educação Básica
CEP-	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CF	Consciência Fonológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DV	Deficiência Visual
GF	Grupo Focal
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Libras Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
P1	Professor informante 1
P2	Professor informante 2
P3	Professor informante 3
P4	Professor informante 4
P5	Professor Informante 5
P6	Professor informante 6
P7	Professor informante 7
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
SEA	Sistema da Escrita Alfabética
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva

TDAH Transtorno de Atenção com Hiperatividade

TEA Transtorno do Espectro do Autismo

TGD Transtorno Global do Desenvolvimento

UESC Universidade Estadual de Santa Cruz

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 1 Calendário das reuniões do Grupo Focal.....	61
Quadro 2 Abecedário e Cartilhas de Alfabetização.....	63
Quadro 3 Caderno de Exercícios e material Pedagógico .....	63
Quadro 4 Alfabeto transcrito em Braille e material pedagógico adaptado.....	64
Quadro 5 Atividade Habilidade Fonológica -som final.....	65
Quadro 6 Atividades -Escrita e Leitura em Braille.....	66
Quadro 7 Atividade Aliteração – Habilidade Fonológica.....	66
Quadro 8 Atividade Consciência silábica.....	67
Quadro 9 - BNCC 2018.....	86
Quadro 10 PNA -2019.....	87
Figura 1 - Sequência Didática.....	89

### CADERNO PEDAGÓGICO

#### Figuras e Quadros

Figura 2 - Cella braille.....	103
Figura 3 - Imagens 02 a 08 para trabalhar com sílabas.....	114
Figura 4 - Imagem do vídeo A canoa virou .....	115
Figura - Imagens de Mandrágora .....	122
Figura 6 - Imagem receita de Brigadeiro.....	125
Figura 7 - Imagem vídeo Barata careca do vovô.....	126
Figura 8 - Imagem do vídeo Caranguejo.....	132
Quadro 11 - Apresentação do Módulo 1.....	109
Quadro 12 - Atividade – exploração final das palavras. Texto em Braille.....	111
Quadro 13 - Atividade-Segmentação das palavras. Texto em Braille.....	112

Quadro 14 - Atividade – Escrita inicial. Texto em Braille.....	113
Quadro 15 - Atividade – exploração final das palavras no texto. Texto em Braille.....	114
Quadro 16 Atividade – Comparação de palavras. Texto em Braille.....	116
Quadro 17 - Apresentação Módulo 2 .....	117
Quadro 18 Atividade – exploração final das palavras. Texto em Braille.....	121
Quadro 19 Atividade Exploração de sílabas. Texto em Braille.....	126
Quadro 20 – Apresentação Módulo 3.....	127
Quadro 21 - Texto em Braille.....	131
Quadro 22 - Texto em Braille.....	133
Quadro 23 – Texto.....	135
Quadro 24 - Texto em Braille.....	141
Quadro 25 - Apresentação do Módulo 4.....	145
Quadros 26 - Apresentação de atividades.....	147
Quadro 27 - Atividade adaptada.....	148
Quadro 28 - Atividade adaptada.....	149

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>17</b>
1.1 Os marcos legais da não exclusão .....	17
1.2 Legislação brasileira: os caminhos frente à educação especial/inclusiva e diversa.....	20
1.3 Contexto histórico da pessoa cega - concretude de exclusão social.....	26
1.4 Desenvolvimento da pessoa com deficiência visual: família e escola.....	29
1.5 A Deficiência como produto social.....	36
<b>2 DISCUTINDO A ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>40</b>
2.1 Revisitando os métodos de alfabetização.....	40
2.2 A Consciência Fonológica e a relação didática no ensino de leitura e escrita.....	47
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>55</b>
3.1 O Estudo de Caso.....	55
3.2 Geração de Dados.....	57
3.3 Participantes da Pesquisa.....	59
3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	60
3.3.1 Grupo Focal 1.....	62
3.3.2 Grupo Focal 2.....	64
3.3.3 Grupo Focal 3.....	65
3.3.4 Grupo Focal 4.....	66
<b>4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE DIZEM OS DADOS.....</b>	<b>68</b>
4.1 Primeira categoria: métodos e alfabetização de alunos com deficiência visual.....	69
4.2 Segunda categoria: habilidades fonológicas e a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiêncial visual.....	77
4.3 Terceira categoria: formação do professor alfabetizador para trabalhar consciência fonológica com alunos com deficiência visual.....	82
<b>5 PROPOSTA DIDÁTICA : O CADERNO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>86</b>
5.1 Caderno Pedagógico.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>161</b>

<b>Apêndice 01: Questionários.....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice 02: Roteiro para o primeiro Grupo Focal.....</b>	<b>172</b>
<b>Apêndice 03: Roteiro para o segundo Grupo Focal e atividade para análise.....</b>	<b>173</b>
<b>Apêndice 04: Roteiro para o terceiro Grupo Focal.....</b>	<b>175</b>
<b>Apêndice 05: Imagens de slides.....</b>	<b>176</b>
<b>Apêndice 06: Roteiro para o quarto Grupo focal.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>179</b>
<b>Anexo 01: Documento - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP).....</b>	<b>179</b>
<b>Anexo 02: Documento - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humano.....</b>	<b>183</b>
<b>Anexo 03 Documento de Solicitação de espaço físico.....</b>	<b>184</b>
<b>Anexo 04 : Documento - Declaração de Responsabilidade.....</b>	<b>185</b>
<b>Anexo 05: Documento - Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE).....</b>	<b>186</b>

## INTRODUÇÃO

As práticas inclusivas de ensino têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões pedagógicas, bem como se tornado objeto de estudos e pesquisas. Muitas questões precisam ser respondidas para que haja, de fato, a consolidação de políticas educacionais que atendam às necessidades pedagógicas do aluno público alvo da Educação Inclusiva. Nesse contexto, temos a alfabetização do aluno com Deficiência Visual que, com sua especificidade de leitura e escrita, muitas vezes, tem sido colocado à margem do processo de alfabetização proposto no ensino regular.

Na escola comum “Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números”. (SÁ, et al, 2007, p.13) e o processo de alfabetização não difere desse ensino. Embora os estudos afirmem que o processo de aprendizagem para ler e escrever do aluno cego e com baixa visão é o mesmo que o aluno vidente (BRUNO, 2006), as práticas de alfabetização centradas em atividades ideovisuais não permitem a efetiva participação dos alunos com deficiência visual no processo de ensino.

Essa realidade foi motivadora para a construção da pesquisa, pois como professora e articuladora da Área de Deficiência Visual no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú, sempre ouvi nos constantes diálogos com os professores alfabetizadores sobre a dificuldade em atender às especificidades pedagógicas dos alunos cegos e com baixa visão. A questão centraliza na falta de formação do professor, visto que este não se sente preparado para o ensino inclusivo, além dos métodos de alfabetização. Esses argumentos são usados, na maioria das vezes, para o justificar a pouca ou quase nenhuma participação dos alunos com deficiência visual nas práticas de leitura e escrita propostas pela escola.

A experiência com a alfabetização desse público, no entanto, tem demonstrado que a necessidade de compreensão do processo de alfabetização do aluno cego e com baixa visão tem sido comum também no ensino especializado. A questão para esses professores principia pela dificuldade da maioria dos alunos, após aprender o Sistema Braille<sup>1</sup>, não avançar no processo de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Falaremos sobre o Sistema Braille no Caderno Pedagógico.

Sabemos que a aprendizagem do Sistema Alfabético tanto para o aluno com deficiência visual quanto para o vidente não é um processo que envolve só a memorização imagética (letras e pontos no Sistema Braille) nem a repetição dos fonemas, mas se dá pelo desenvolvimento simultâneo da conceitualização da escrita (fases psicognéticas), o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que as letras correspondem (SOARES, 2015). É por meio da operacionalização cognitiva que o indivíduo elabora hipótese para a aprendizagem da regulação da aquisição da escrita, ou seja o grafema/ fonema a partir da relação fonêmica.

Os estudos sobre alfabetização como processo cognitivo que envolve habilidades de discriminação fonêmica (MORAIS, 2010; 2012, 2019; CARDOSO-MARTINS, 1995; MORTTATI, 2000, 2006, 2010; CAPOVILLA; CAPOVILLA 2000, 2004, 2007, 2010; CAPOVILLA E SEABRA, 2010) veem que o aluno precisa aprender as relações fonema/grafema a partir da perspectiva fonológica, pois compreendem que tal habilidade permite a construção da consciência inicial da aprendizagem do Sistema Alfabético e, posteriormente a leitura. A ação reflexiva sobre os princípios da escrita, conceitualmente é denominado de Consciência Fonológica e esta [...] “se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis” (CAPOVILLA ; CAPOVILLA, 2004, p. 241).

Os autores argumentam que ao alfabetizar o aluno a partir da perspectiva fonológica, o professor busca estratégias de ensino para que este desenvolva hipóteses sobre a escrita e, assim, ao usar um fonema e não outro, o aluno estará refletindo sobre a linguagem de forma consciente. A reflexão permite a apropriação dos princípios centrais do sistema de escrita (MORAIS, 2010).

Outra questão apontada pelos estudiosos é que a Consciência Fonológica é construída a partir de atividades que envolvem a manipulação de fonemas, como nas brincadeiras de travalínguas, rimas, troca de palavras, jogos de escuta e não em programas prontos. E isso dá condição para o professor adequar as atividades didáticas que são necessárias para que os alunos avancem na apropriação da escrita alfabética.

Essa questão nos permitiu entender que o processo de alfabetização para o aluno com deficiência visual deve por meio de atividades que desenvolvam as habilidades de Consciência Fonológicas, visto que os alunos cegos e com baixa visão constroem sua aprendizagem por meio da discriminação tátil, auditiva, da fala (sons), dos estímulos cognitivos para o



desenvolvimento da memória, habilidades que são também requisitos para a construção da Consciência Fonológica (CF). A partir dessa compreensão construímos o tema da pesquisa: Consciência Fonológica na alfabetização do aluno com deficiência visual: uma proposta didática. E como questão norteadora do estudo propusemos: como e quais habilidades fonológicas devem ser trabalhadas pelo professor para que aluno consiga perceber a relação fonêmica da língua e possa avançar na escrita e leitura?

Assim, a partir do interesse de contribuir para a construção de uma prática alfabetizadora que leve em conta as necessidades pedagógicas do aluno com deficiência visual para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, nos propusemos a investigar, a partir dos embasamentos teóricos sobre Consciência Fonológica e da nossa experiência em alfabetização, como as professoras alfabetizadoras, participantes dessa pesquisa, promovem o desenvolvimento das habilidades fonológicas de alunos com deficiência visual e, a partir desse conhecimento, elaborar um caderno pedagógico com atividades destinadas ao desenvolvimento dessas habilidades.

Consideramos que a estruturação de atividades fonológicas no processo de alfabetização permite ao professor mediar o processo de aprendizagem do aluno de modo mais eficiente, levando-o a avançar nas diferentes etapas que compoem a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, entendemos que o professor alfabetizador precisa ter conhecimento claro sobre a natureza do Sistema da Escrita, das relações cognitivas e metafonológicas que envolvem a leitura e a escrita, bem como o(s) método(s) de alfabetização que norteia(m) suas ações em sala de aula. Sendo assim, buscamos com os objetivos específicos da pesquisa: (i) identificar as concepções de alfabetização utilizadas pelas professoras no processo de ensino de escrita e leitura do aluno cego e com baixa visão; (ii) verificar se as professoras utilizam ou não as habilidades fonológicas nas atividades propostas em sala de aula; (iii) contribuir com a discussão sobre formação do professor para uma prática de alfabetização inclusiva, ancorada nos pressupostos da consciência fonológica; (iv) elaborar um caderno pedagógico para subsidiar o professor ao trabalhar com as habilidades de consciência fonológica com o aluno cego e com baixa visão.

O estudo não pretende impor um método de alfabetização para o ensino de leitura e escrita do aluno cego e com baixa visão, mas discutir com o professor sobre a importância de compreender que a adaptação de métodos, recursos didáticos e o conhecimento sobre as relações fonológicas da linguagem são fundamentais para o processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Acreditamos que o conhecimento teórico-prático do professor

sobre a questão fonológica na alfabetização pode agregar qualidade à sua prática pedagógica e efetivar melhor a participação do aluno com deficiência visual em sala de aula, visto que o professor poderá estruturar atividades pedagógicas em que o uso da oralidade e da escuta contribuam para o processo de alfabetização do aluno.

Tendo em vista os argumentos apresentados e as considerações feitas quanto ao tema, esta pesquisa se justifica pela necessidade de reflexão sobre as nossas ações educativas frente às demandas da inclusão, tanto nos aspectos do professor pensar propostas didáticas que envolvam esse público na prática educativa, quanto à necessidade deste ressignificar o entendimento sobre alfabetização, compreendendo-a como um processo complexo que envolve múltiplos conhecimentos, os quais devem ser articulados para que se efetive a prática de ensinar a ler e escrever para todos.

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho visa contribuir para a produção de estudos sobre o tema, pois pesquisando no banco digital de teses - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível- CAPES, nos anos 2013 a 2018, nos cursos de Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico, a partir dos descritores consciência fonológica, alfabetização e deficiência visual, não encontramos referências específicas sobre o tema.

Afunilando a pesquisa para consciência fonológica e deficiência encontramos o estudo de Abranches (2014) que discute a estimulação da consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual; Ribeiro (2017) que aborda os padrões de leitura de palavras, números e letras em Sistema Braille de alunos com deficiência visual, a partir dos indicadores de consciência fonológica; o estudo de Yoshida (2017) que discute atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva que faz uso da abordagem oral; Silva (2018) que trata sobre alfabetização e inclusão a partir do trabalho de consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual; o estudo de Fernandes (2018) que também discute o ensino da escrita com base na consciência fonológica, contribuições para o aprendiz com dificuldade de aprendizagem.

Também fizemos buscas por estudos que discutissem sobre consciência fonológica e a prática de ensino para ampliar as discussões sobre a ação didática do professor alfabetizador. Assim, temos os estudos de Espírito Santo (2013), que investiga Consciência Fonológica e a prática alfabetizadora; o estudo de Oliveira (2015), que discute a importância do conhecimento docente sobre Consciência Fonológica na prática pedagógica e também o

estudo de Inácio (2017), que aborda a Consciência Fonológica e prática pedagógica nas Classes de alfabetização.

Com a pesquisa realizada, percebemos que embora haja estudos sobre Consciência Fonológica, (CF) a relação desta com a alfabetização do aluno com deficiência visual é um tema que carece de estudos, podendo ser considerado mais uma área de estudos dentro da especificidade da Educação Inclusiva.

Além disso, o trabalho centra-se na linha de pesquisa de Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS-UESC e, de modo geral, a temática presente na pesquisa abarca os estudos contemporâneos frente às questões da alfabetização na área da Linguística Textual, Neuropsicologia e Ciências Cognitivas, as quais apontam a importância de pesquisa sobre a estrutura fonológica da linguagem para o processo de leitura e escrita.

A partir dessas considerações será descrita a forma como foi estruturada a pesquisa. Além desta Introdução, temos a divisão do texto em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Educação Inclusiva”, trazemos os aspectos legais que sustentam os princípios da inclusão e traçamos também um breve panorama histórico do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, culminando com a percepção da sociedade sobre a pessoa com deficiência.

No segundo capítulo, discutimos sobre a “Alfabetização” e seus métodos. Trazemos as reflexões sobre a Consciência Fonológica e a relação didática no ensino de leitura e escrita, razão pela qual acreditamos serem esses pressupostos importantes para a eficácia da aquisição da escrita e da leitura. Apresentamos os conceitos sobre Consciência Fonológica, a relação metafonológica presentes nas habilidades fonológicas, elementos necessários para o aluno apropriar-se do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e, juntamente a discussão sobre a necessidade do professor alfabetizador apropriar-se dos fundamentos teóricos que sustentam a Consciência Fonológica (CF) como requisito para alfabetização.

No terceiro capítulo, intitulado "Procedimentos e instrumentos metodológicos", apresentamos as escolhas metodológicas, dentre as quais nos propusemos a uma investigação a partir do estudo de caso, por compreendermos que este investiga um fenômeno dentro do seu contexto de realidade. Apresentamos os aspectos da geração de dados da pesquisa, sendo este : o local, as participante das pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as categorias para análises do estudo, traçando os caminhos que seguimos para realizar esta pesquisa, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UESC - sob o parecer nº 3.560.81.1.

Apresentamos no capítulo 4, sob o título “Métodos da alfabetização e Consciência Fonológica: o que dizem os dados”, a análise e discussão dos dados com base na utilização da técnica da Análise de Conteúdo, a qual nos deu subsídios para construirmos as reflexões necessárias sobre a temática estudada. Os pressupostos teóricos presentes na Consciência Fonológica precisam ser estudados para que os professores tenham a oportunidade de conhecer, discutir e construir estratégias que tragam as habilidades fonológicas nas atividades iniciais do processo de alfabetização, pois a construção da Consciência Fonológica no alfabetizando permite o domínio do Sistema da Escrita Alfabética.

No último capítulo, apresentamos a “Proposta Didática: O Caderno Pedagógico” como material didático para referendar o trabalho do professor alfabetizador com base nas habilidades fonológicas. Inicialmente retomamos o conceito de Consciência Fonológica (CF) e as especificidades da alfabetização do aluno com Deficiência Visual (DV), bem como as atividades de habilidades fonológicas por meio de uma sequência didática.

Na construção da proposta tomamos como referências os princípios de desenvolvimento para Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018), intitulados: Campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que prezam as atividades de escuta, oralidade, e essas são habilidades necessárias para a construção da Consciência Fonológica, segundo Moraes (2010), pois essa se baseia na análise de segmentação de palavras, possível na oralidade e na habilidade de escuta.

As competências essenciais para a alfabetização propostas no Plano Nacional de Alfabetização - PNA (2019) tomam como parâmetros a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a compreensão de textos, fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a produção de escrita. Essas competências serviram como referências para a montagem das etapas contextuais das atividades propostas no caderno. No que tange a base teórica que sustenta as atividades didáticas temos como aporte os pressupostos da sequência didática a partir das concepções de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A produção do Caderno Pedagógico atende ao propósito do PROFLETRAS, que além de formar professores, busca por meio de pesquisas produzir material didático que contribua para melhorar a qualidade da Educação Básica.

Por fim, seguem-se as Considerações Finais, trazendo nas discussões reflexões acerca do tema, contudo, sem esgotar as possibilidades de estudo, mesmo porque a alfabetização é um assunto complexo, recorrente e está inserida na esfera dos estudos de língua e leitura.

## 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 1.1 Os marcos legais da não exclusão<sup>2</sup>

*A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora (MANTOAN, 2011, p.39).*

Antes de tratarmos especificamente sobre os aspectos referentes ao objeto do nosso estudo, faz-se necessário reconhecermos os aspectos legais que direcionam os rumos da educação das pessoas com deficiência. Esses aspectos nos permitem lutar em prol de uma educação que aceita as diferenças como parte constituinte do indivíduo, pois, como diz a epígrafe, está passando da moda ignorá-las.

De 1990 aos dias atuais, vimos uma série de movimentos e marcos legais para a democratização do cenário educacional para a criança e jovens com deficiência. A mudança epistemológica do conceito clássico da educação homogênea dá lugar a um discurso do reconhecimento das diferenças, visando superar os processos históricos de exclusão da educação.

As Declarações de Jomtien<sup>3</sup> (1990) e de Salamanca (1994)<sup>4</sup> são os primeiros documentos a apontarem os princípios da inclusão ao reivindicar a garantia de igualdade, de oportunidade e direitos de todos, sem distinção.

---

<sup>2</sup> O conceito tomado foi de exclusão social- como afastamento ou tratamento injusto de pessoa (pessoas) por se considerar que não se enquadra(m) nos padrões convencionais da sociedade, marginalização. Consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionario.pt/dicionários/linguaportuguesa/exclus%C3%A3o>. Acesso em 02 dezembro 2019.

<sup>3</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e mais justa. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira- Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

<sup>4</sup> Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Diferente da Educação Especial<sup>5</sup> que, como modalidade de ensino atua nas especificidades das deficiências dos alunos, no processo educacional integrado à proposta pedagógica da escola regular, a Educação Inclusiva busca promover a igualdade para que todas as pessoas aprendam.

Desse modo, saímos da percepção da pessoa especial em que [...] “a sociedade aceita receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 96-97), para a construção de princípios discursivos pautados na diversidade e servindo como referência para todas as práticas da não exclusão, uma vez que legitimam a todas as pessoas o mesmo direito social.

Este paradigma associou a idéia (sic) da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem (BRASIL, 2004, p. 13).

Além das Declarações de Jomtien e Salamanca, temos a Convenção da Guatemala que trouxe a perspectiva da não-discriminação. A Convenção da Guatemala promulgada em 28 de maio de 1999 traz a necessidade de se promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Esse documento demarca o princípio da “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” e preconiza outros dispositivos legais para assegurar esse princípio, buscando discutir a organização da sociedade na perspectiva inclusiva.

A inclusão amplia a percepção da pessoa em diversos contextos e a mudança discursiva foi significativa para a construção da representação social da pessoa com deficiência<sup>6</sup>, uma vez

---

<sup>5</sup> A lei 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 1996 CAPITULO V trouxe definição do termo no Artigo. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)

<sup>6</sup> A Lei No 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assim conceitua a expressão “pessoa com deficiência”：“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas

que o estigma do “defeito”, “do incapaz” foi ressignificado para a condição de ser participativo e capaz. Essa compreensão significa também uma reorganização de todos os segmentos da sociedade, para que sejam dadas condições e oportunidades iguais e, principalmente condições de equidade.

Os documentos contribuem para firmar o caráter da inclusão na perspectiva de contrapor-se aos diferentes aspectos da exclusão. Mas a concretidade de tais princípios ainda está distante dos compromissos assumidos frente às necessidades das pessoas com deficiência: “o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e resistência”(ROSS, 1998, p. 68).

A inclusão tal como é apresentada, implica mudanças não só na educação, mas no contexto social, no modo de produção e nos aspectos políticos, porque as desigualdades sociais também geram exclusão. Nesse sentido, a inclusão abarca também aqueles advindos de condições socioculturais diversas e economicamente desfavoráveis.

Os princípios de inclusão mencionados nos documentos envolvem a relação da não exclusão, mas não só na percepção da pessoa com deficiência, e sim de todos que têm seus direitos negados e vivem a exclusão pelas políticas das diferenças. “A exclusão produz efeitos econômicos, políticos e sociais, apresentando diferentes mecanismos de controle” (CARVALHO, 2011, p.101).

A exclusão econômica, por exemplo, diz respeito às formas pelas quais um indivíduo ou grupo acaba sendo separado por não possuir acesso a direitos básicos. A deficiência não está só no indivíduo, mas na organização social, na desigual distribuição de rendas do país, que cada vez mais exclui os menos favorecidos dos direitos fundamentais de cidadania.

As injustiças sociais demonstram que mais do que ser diferente, o que coloca este ser humano em uma condição de desvalorização é ser um diferente que possui “menos valia” no mundo capitalista, onde a valorização de uns em detrimento de outros, expressa valores que impõem uma nova ordem de relações sociais produtivas, que alteram a forma de ser do outro, colocando-o na condição de não-humano, ou melhor, de um cidadão ou cidadã de segunda categoria (DÍAZ, et al, 2009, p.12).

Dessa forma, essa pessoa ou grupo precisa de uma política de inclusão que assista seus direitos como cidadão e os documentos, nesse contexto, atestam as mudanças e movimentos

contínuos desse processo para podermos concretizar em ações os discursos inclusivos. De modo prático, os documentos sobre as políticas inclusivas serviram para cobrar dos países envolvidos as ações pelas quais se comprometeram e garantiram que mobilizariam em prol de políticas educacionais e sociais mais equânimes.

Compreendemos assim, que o processo de inclusão social e educacional é um desafio porque implica em rupturas que provocam, por sua vez, transformações e exigem desconstruções contínuas. Socialmente, precisamos valorar o outro em sua própria condição de ser, independente do olhar diferente que se tenha. E na escola, a construção da inclusão passa pelo ressignificar do que entendemos por ensinar, pois é preciso inovar, buscar e construir sempre diferentes ações para que todos tenham condições de aprender.

## **1.2 Legislação brasileira: os caminhos frente à educação especial / inclusiva e diversa.**

No que se refere às políticas públicas sobre Educação Inclusiva, o Brasil possui uma Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, e esta encontra-se pautada nas leis, diretrizes e decretos internacionais, que passam a estabelecer o direito social das Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA/TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação, sendo estes considerados Público Alvo da Educação Especial.

Em relação ao contexto da Educação Especial no Brasil, assim como em outros países, principiamos pelas ações segregacionistas. Assim denominadas pelo caráter de reclusão das pessoas com deficiência em ambientes separados.

Circunscrita a discursos e práticas médicas, a Educação Especial consolidou-se como área que tem por finalidade exercer um poder de normalização sobre os sujeitos, cabendo-lhe como um saber médico relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar (FERNANDES, 2006, p.23).

Esse contexto foi chamado de paradigma da institucionalização e permaneceu como modelo até a década de 1950, culminando sua ruptura a partir dos movimentos sociais ao redor do mundo, os quais em defesa dos direitos das minorias passam a criticar o paradigma segregativo que viviam todos que não se enquadravam nos padrões de normalidade. A partir de então novos conceitos foram sendo construídos na Educação Especial.

Na prática, temos a LDB n. 4024/61 que passa a destinar um título à Educação Especial. No Art. 88. assegura que “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Esse é um dos primeiros



entendimentos que a escola construiu para atender aos diferentes que começavam a exigir seus direitos.

A partir da década de 1970, os movimentos organizados por pais de crianças com deficiências ganharam adeptos no mundo todo. Inspirados nos princípios de individualização, normalização e integração buscaram reconhecimento e participação das pessoas com deficiência na sociedade. Em relação à educação, esses princípios incitavam o reconhecimento do potencial do aluno com deficiência para a aprendizagem. Embora fosse uma conquista essa compreensão, a escola se isentava de compromisso para com o aprendiz:

A condição para a inserção dependia do aluno, de suas possibilidades individuais e de sua capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema de ensino, atenuando o estereótipo da incapacidade que, por muito tempo, os acompanhou (FERNANDES, 2006, p.20).

Na visão integracionista em que a preocupação estava em adequar a pessoa com deficiência aos padrões da normalidade, a perspectiva da Educação Especial era o paradigma da reabilitação. “Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, após capacitadas, habilitadas ou reabilitadas” (BRASIL, 2004, p. 12).

Nessa percepção, segundo alguns autores, como Carvalho (2011) houve o reforço ao adjetivo “especial”, relacionando-o ao tipo de alunado a que se destinava os atendimentos prestados por essa modalidade de educação, ou seja, os que recebiam esse serviço estavam, pelas condições orgânicas, impedidos de viver uma vida normal em sociedade.

Os princípios da Educação Inclusiva começaram a ser delineados no país a partir de 1988 quando foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que trouxe as seguintes questões:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária;[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL,1988, p. 12 ); Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” ( p. 124 ).

Os anos 90 marcam as perspectivas da universalização do acesso ao ensino, reafirmando o direito do que já era garantido na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. E principia discussões sobre as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994, p. 4), em seu Artigo 3º afirma:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo.

O documento visava a participação ativa dos representantes em busca de ações em prol da melhoria da Educação para todos e, com isso, ampliava o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais, trazendo-o para uma perspectiva em que todos precisavam ser atendidos pela escola, uma vez que esta deve reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos.

Este paradigma associou a idéia (sic) da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estes apresentem (BRASIL, 2004, p. 13).

A Educação Brasileira em conformidade com a Constituição de 1988 outorgou à União competência para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estruturando e normatizando todas as instâncias de ensino do país, além de promover a democratização da educação, trouxe a Educação Especial como :

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96<sup>7</sup> no Capítulo III, Art. 4, Inciso III, diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2001).

Ao contemplar a Educação Especial, a Lei cumpria às exigências quanto à legalização dessa modalidade de ensino e referenciava a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular, restringindo o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos, cuja

---

<sup>7</sup> A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi alterada para a Lei nº 13.632 em 06 março, de 2018. Passa a dispor sobre a educação Art. 3: garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida.”. § 3º A oferta de Educação Especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o Art. 59. [...] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art58§3](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L9394.htm#art58§3). Acesso 10 de janeiro de 2020.

deficiência não permitia sua integração na rede regular. Seus dispositivos demonstravam a necessidade de reestruturação das ações para o ensino, assim como a importância de discutir a Educação Especial em diferentes perspectivas.

O Decreto 3.298/1999 foi outro dispositivo que promoveu a discussão sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Art. 50 A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios; I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico (sic) e cultural; II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 1999, p.10).

O Plano Nacional de Educação - PNE, nº 10.172/2001 postulou a necessidade de construção de uma Escola Inclusiva, buscando garantir o atendimento à diversidade humana.

A Resolução CNE/CP nº1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as Instituições de Ensino Superior deviam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Em 2003, a mudança da perspectiva da Educação Especial foi assumida pelo novo governo, que passou a referendar a Educação, não só como um direito, mas fundamentada na perspectiva da inclusão social e diversidade. “Só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade” (BRASIL, 2008, p.63).

Nessa perspectiva, o entendimento de diversidade traduzia, além da percepção de diversidade regional, como até então entendida, para a apropriação do sentido de efetividade das políticas de igualdade para todos. Na Educação, essa perspectiva culminou com implementação, feita pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), de programas educacionais com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino comuns em sistemas educacionais

inclusivos, promovendo discussões sobre processo de formação de educadores e a oferta do Atendimento Educacional Especializado<sup>8</sup>.

Assim, foi lançado, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Justiça e UNESCO, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. O objetivo do plano, entre outros, foi fomentar no currículo as temáticas relativas à não discriminação. “A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira” (BRASIL, 2003, p.17).

Em 2007 foi lançado, oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Segundo Savianni (2007, p.9), esse plano:

[..] se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais.

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com as questões de formação de professores para a Educação Especial, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece que a Educação Especial é “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular” (BRASIL, 2006, p. 3). Essa definição fortaleceu a permanência do indivíduo com deficiência no ambiente escolar, porque até então a Educação Especial era entendida como substitutiva à escolarização regular do indivíduo.

Ao definir o caráter da Educação Especial foi preciso estabelecer o campo de atuação desta. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço da Educação Especial que organiza os recursos pedagógicos dando

---

<sup>8</sup> Atendimento Educacional Especializado (AEE) definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é de direito do aluno com deficiência receber o atendimento gratuito, independente da sua deficiência em todas as etapas de escolarização, e este atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

acessibilidade para a efetiva participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma articulada com a escola regular.

Os aspectos dos dispositivos legais de 2011 a 2015 versam sobre a consolidação dos princípios da Educação Especial, na perspectiva da diversidade. A veiculação da Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão ressignifica o princípio de que todos são importantes para o processo de construção de conhecimento no ambiente escolar, independentemente de sua condição física, social e conceitual.

A instituição da Lei 12 764/2012<sup>9</sup> sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista com a garantia de direitos educacionais e de saúde é uma conquista para os anseios da sociedade. A lei prevê sistema educacional inclusivo; a garantia do direito ao acompanhante na escola, caso comprovada a necessidade; o cuidado integral da saúde com qualificação da rede de atenção psicossocial; o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, respeitadas as suas especificidades.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº. 13.146, em 06 de Julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, confirma o quanto legalmente o Brasil está comprometido com a Inclusão. Na educação, essa lei amplia ainda mais as discussões sobre questões para materialização do ensino inclusivo, ou seja, a efetiva participação da pessoa com deficiência nas estratégias de ensino, a necessidade e urgência de materiais didáticos adequados e de currículos que contemplem esse indivíduo em suas necessidades e a adequada formação de professores para atender às especificidades do ensino, além dos aspectos sociais, de saúde e familiar que passam a ser discutidos como políticas para aumentar a permanência do aluno com deficiência na escola.

---

<sup>9</sup> A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 foi alterada para a Lei nº 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020 para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Art. 3º - A É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2). Acesso em: 11 de Fevereiro de 2020.

### 1.3 Contexto histórico da pessoa cega - concretidade de exclusão social

A discriminação em volta das pessoas com cegueira<sup>10</sup> principiou das tradições sociais e religiosas. Os estudos mostram que entre os povos primitivos e antigos era comum o abandono dos filhos recém-nascidos e até mesmo adultos com deficiência. Em Esparta onde o cidadão pertencia ao Estado, as crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas e, por isso, era legitimada a eliminação ou abandono. Os hebreus consideravam o cego como indigno e a deficiência expressava a marca dos demônios. Para os gregos, a ausência da visão assumia uma conotação de sacrilégios. Na tradição judaica, “o livro Talmude aconselha que ao se encontrar uma pessoa cega deva se pronunciar a mesma benção que se profere na morte de um parente próximo” (FILHO, 2010, p.3).

Segundo Mecloy (1974 apud Franco; Dias, 2005, p.2 ) na Idade Média tornar a pessoa cega era um meio de vingança e poder entre os povos dominados.

No século XI, Basílio II, imperador de Constantinopla, depois de ter vencido os búlgaros em Belasitza, ordenou que fossem retirados os olhos de seus quinze mil prisioneiros e fê-los regressar à sua pátria. Porém um, em cada cem homens, teve um olho conservado para que pudesse servir de guia aos outros noventa e nove

A ridicularização frente ao fato de o indivíduo não ver ou infligir a dor por essa condição também são marcos da sociedade excludente

[...] A primeira escola para a educação de pessoas cegas foi fundada em Paris, em 1784 por Valentin Haüy, com o nome de Instituto Real dos Jovens Cegos. Haüy foi motivado a construir essa escola após ver um triste espetáculo na feira de Paris em 1771, quando jovens cegos, com óculos sem lente, eram ridicularizados em público (FILHO, 2010, loc.cit).

As mudanças de atitudes das pessoas para com o indivíduo com deficiência dependem de como a sociedade trata essa pessoa. Na época do Cristianismo, por exemplo, a cegueira deixou de ser um estigma de culpa, de indignidade e transforma-se num meio de ganhar o “céu”, tanto para a pessoa cega quanto para o homem que tem piedade dessa pessoa e a ajuda. (MERCOLY, 1974; PESSOTI, 1986).

---

<sup>10</sup> A questão histórica refere-se à pessoa cega, e não é apontada como referência para a pessoa com baixa visão. Historicamente, a cegueira tem lugar definido na sociedade desde os tempos remotos. A baixa visão teve processo histórico completamente diferente. Só recentemente, a partir de novos estudos é que se passou a valorizar e estudar os indivíduos legalmente cegos, mas que tem visão útil para fins funcionais ( p.283) . RODIGUES , Maria Rita Campello.Criança com Deficiencia Visual e sua Família . In Sampaio, et all. Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para reabilitação, Educação e inclusão. Rio de janeiro : cultura Médica ; Guanabara KOOgan,2010.

Há relatos históricos que em algumas sociedades existiam cegos que eram venerados. Na Grécia, por exemplo, se acreditava que a falta da visão dava agudez aos outros sentidos e isso era considerado um dom. Em Roma, alguns cegos se tornaram pessoas de prestígio social, como professores, músicos, filósofos, poetas, consultores dos reis. Mas isso não era uma realidade comum a todos.

A percepção do cego socialmente começou a mudar com os princípios da Revolução Francesa.

A Idade Contemporânea que trouxe a perspectiva de cidadania para as pessoas com deficiência. Os conhecimentos médicos contribuem para a compreensão científica sobre o funcionamento do olho e do cérebro, com suas respectivas estruturas. E isso permitiu um redimensionamento do indivíduo cego, pois não mais atrelou a sua condição aos paradigmas religiosos, porque a ciência explicava a condição patológica do indivíduo (FILHO, 2010, p. 3)

Na educação da pessoa cega houve significativa mudança após esses novos conhecimentos, pois passou -se a acreditar na capacidade do cego aprender assim como o vidente. Valentin Haüy, criador da primeira escola para cegos, foi o primeiro a defender o princípio que a educação dos cegos não deveria se diferenciar da dos videntes. Nessa crença, adotou em sua escola o alfabeto tátil para que o cego pudesse ler a partir do relevo das letras. Tratava-se de caracteres móveis em alto relevo, que ao serem manuseados, proporcionavam a aprendizagem de letras, algarismos, números e frase pelas pessoas sem visão. Contudo era um método tinha suas limitações ( não era possível ao cego escrever), a produção de material não era acessível, devido ao alto custo. (BAPTISTA,2000)

Coube a Louis Braille apresentar um sistema de leitura e escrita tátil que atendia a necessidade de escrita e leitura dos cegos. O sistema era baseado no código criado pelo capitão Charles Barbier de la Serre, para permitir a comunicação noturna entre os soldados do exército francês. Braille teve acesso a esse código no Instituto Real dos Jovens Cegos, quando Barbier apresentou seu invento a Valentin Haüy e seus alunos (FILHO, 2010).

O invento de Barbier era mais dinâmico que o alfabeto em relevo de Valentin Haüy, mas apresentava limitações devido ao número de pontos a ser usado na escrita e tamanho das celas, entre outros aspectos, e por isso não foi aceito. A partir desse invento, Braille passa a usar o código e a aperfeiçoá-lo. Após várias tentativas e estudos, Braille apresenta o sistema tátil. Entretanto, esse invento também não foi aceito no Instituto, porque se acreditava ser impossível a uma pessoa cega comunicar-se pela escrita individual. (DIAS, 2010).

O código passou ser usado às escondidas pelos alunos do Instituto Real dos Jovens Cegos. Só em 1878, o Sistema Braille foi adotado como método universal de ensino para pessoas cegas, conforme a organização de Louis Braille. (CERQUEIRA; LEMOS, 1996).

Após o domínio de leitura e escrita por muitos cegos, a concepção de educação para essas pessoas se intensifica e em diversos países foram criados Institutos para o ensino das pessoas cegas, visando a formação educacional e laboral destas.

No Brasil foi criado no Rio de Janeiro, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, considerado a primeira Escola para Cegos da América do Sul, e mais tarde passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo considerado referência no país quando se trata de educação de pessoas com deficiência visual .

Outros Institutos foram sendo criados como ao longo dos anos como a Escola Profissional para Cegos, depois chamado de Instituto Padre Chico; a fundação do Instituto de Cegos da Bahia. A Fundação para o Livro do Cego do Brasil, criada em 1946 por Dorina Nowill<sup>11</sup>. A Fundação produz e distribui gratuitamente livros em Braille, falados e digitais acessíveis, além de desenvolver programa de reabilitação para pessoas cegas e com baixa visão<sup>12</sup>. Também foi a primeira instituição a lutar pela matrícula de alunos cegos na rede regular de ensino.

Com os movimentos sociais ampliados pelas discussões legais propostas nos documentos oficiais, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência se intensifica e são criadas associações de pais e amigos da pessoa com deficiência. Dentre essas associações surge em 1991, a Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual, conhecida Laramara<sup>13</sup>, no Estado de São Paulo, “com o objetivo de assistir e formar alunos com deficiência visual, além dos serviços de avaliação Clínica e Sócio Educacional” (MAIOLA;

<sup>11</sup> Dorina nasceu em São Paulo, no dia 28 de maio de 1919 e acabou ficando cega aos 17 anos de idade, vítima de uma doença não diagnosticada. Foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos. Ela colaborou para a elaboração da lei de integração escolar, regulamentada em 1956. Disponível em <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/quem-foi/> . Acesso em julho de 2019.

<sup>12</sup> De acordo com a 10ª revisão da Classificação estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), considera-se visão sub-normal, ou baixa visão, quando o valor da acuidade corrigida no melhor olho é  $<0,3$  e  $\geq 0,05$  ou seu campo visual é  $< 20^\circ$  no melhor olho com correção óptica e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que  $10^\circ$ . HADDAD, et al. Aspectos globais da Deficiência Visual. In SAMPAIO, Marcos Wilson, et al. Baixa Visão e cegueira ; os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro : cultura médica : Guanabara Koogan, 2010.

<sup>13</sup> Laramara e a junção do nome Lara, filha de Dona Mara, que foi diagnosticada com retinopatia da prematuridade. A busca para realizar o tratamento e da reabilitação de Lara, levou dona Mara a iniciar uma pesquisa abrangente sobre cegueira e deficiência visual como meio para entender e compreender a realidade dessa pessoa, de seus familiares e seu mundo[...]. Os pais da menina reuniram um grupo de profissionais atuantes na área da pessoa com deficiência visual para fundarem a Laramara. Disponível em <https://laramara.org.br> Acesso em julho de 2019.



VENTURELLA, 2013, p. 27). O IBC, a Fundação Dorina Nowill e a Associação Laramara fomentam assistência voltada para a construção da autonomia da pessoa com deficiência visual por meio de programas de formação acadêmica, mobilidade social, assistência à saúde e reabilitação. Também há incentivo à pesquisa na área de deficiência visual.

Como se vê, nesse breve histórico, a concepção sobre o indivíduo cego mudou ao longo do tempo. A pessoa cega e com baixa visão tem derrubado alguns estigmas, tanto socialmente quanto nos aspectos educacionais, mas ainda há muito por fazer. As conquistas educacionais e sociais, os direitos adquiridos e as novas concepções dessas pessoas precisam, continuamente, serem afirmadas em ações e oportunidades cotidianas para construírem-se como cidadãos de direitos. Assim, para desconstruir a ideia que “as pessoas cegas são as mais isoladas do mundo”, como pensou um dia Louis Braille (Ibid., p.14), é preciso que as pessoas com deficiência visual busquem conhecimentos para lutar por seus direitos.

#### **1.4 Desenvolvimento da pessoa com deficiência visual: Família e Escola**

Cada sujeito se constrói no contexto das relações sociais com os diferentes grupos dos quais participa ao longo de sua existência. Esse processo de conviver com o outro permite o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa, uma vez que esta passa a interiorizar valores, aprender significados e construir opiniões, os quais se entrelaçam compondo a pessoa em sua individualidade. A pessoa com deficiência visual não é diferente desse contexto, entretanto nem sempre tem as condições necessárias para que se desenvolva em toda sua plenitude e capacidade.

A família, como primeira instituição social do indivíduo, muitas vezes, se torna um lugar de negação para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, pois os pais ao receberem uma criança cega congênita ou com baixa visão passam por sentimentos de frustração, angústias e medo, que impedem de ver a criança em sua totalidade.

Em muitas ocasiões, nos deparamos com famílias carregadas de sentimento de desespero, ansiedade, culpa. Desde o primeiro momento. A inestimável relação família-criança pode parecer forçada e anormal, dando como resultado um bebê tratado contraditoriamente por pais que amam a criança, mas que odeiam e rechaçam sua deficiência (COBO; RODRIGUES; BUENO, 2003 , p.133)

Esses sentimentos conflituosos e as opiniões divergentes sobre a condição do filho trazem consequências para o desenvolvimento dessa criança, pois à medida que esta vai

crescendo pode desenvolver um sentimento de inferioridade e incapacidade, gerado pelas relações estabelecidas, visto que a criança percebe como as pessoas se sentem em relação a ela.

A deficiência nesse aspecto modifica a relação social do indivíduo frente aos seus, uma vez que este passa a ser tratado de maneira diferente dos demais. Vygotsky (1989, p. 53) afirmou que:

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata, influi, sobretudo, nas relações com as pessoas. Inclusive na família, à criança diferente é dado um tratamento exclusivo, inabitual, distinto do que se dá aos outros, e isto não ocorre somente nas famílias em que esta criança é uma carga pesada e um castigo, mas também quando é rodeado de um amor duplicado ou uma atenção superprotetora que o separa dos demais[...]

Embora muitos pais não se deem conta, mas toda a perspectiva de desenvolvimento social dessa criança será a partir de sua deficiência. As relações significativas serão construídas pelas representações e julgamentos frente às comparações dela ao outro. “A família repete, em muitas ocasiões, as atitudes que a sociedade impõe em relação à cegueira, julgando a pessoa cega não por si mesma, mas pelo temor e respeito que a cegueira lhe inspira.” (COBO; RODRIGUES; BUENO, 2003, p.125).

Os pais, muitas vezes, utilizam de mecanismos de defesa frente aos diversos desafios que enfrentam com um filho cego ou com baixa visão e isso interfere no desenvolvimento da criança. A superproteção ou negação das limitações reais da criança, são algumas das defesas utilizadas pelos pais:

A primeira delas impede experiências que favoreçam o desenvolvimento, transmite conceito de incapacidade e insuficiência, fazendo com que a pessoa com deficiência desenvolva excessiva dependência e uma atitude passiva e hostil. A outra geralmente impõe uma pressão extrema pelo desempenho, levando intensa ansiedade, manipulação e forte dependência do outro na tentativa de atender os desejos dos pais (LAMBERT, 1980 apud ORMELEZI, 2007, p. 380).

Essas comparações exercem influência tanto na construção da autoimagem da criança quanto na construção do seu papel social. Na criança com deficiência visual as comparações tomam como modelo o vidente, o que acaba estabelecendo a ideia que a que essa criança é diferente, limitada e incapaz. A criança com deficiência, quase sempre, é colocada em desvantagem.

Outras vezes, a família infantiliza a criança além do natural. Devido ao medo, a insegurança, os pais acabam não permitindo que o filho passe por experiências significativas

nem vivam determinadas situações. Isso também limita as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência visual, uma vez que sem visão e sem experiências essa criança pode desenvolver comportamentos estereotipados, tais como: balançar a cabeça constantemente, medo de andar, agitação anormal ao ouvir diferentes sons, toque excessivo nas pessoas que se aproximam. Esses comportamentos geram o estigma de que a pessoa cega ou com baixa visão tem outras deficiências, quando na verdade, a incapacidade em responder adequadamente alguns comportamentos é porque não lhe foi ensinado.

A preocupação dos pais com a cura é também, em algumas situações, um agravante ao desenvolvimento da criança, pois:

A busca por tratamentos e centros médicos especializados passa ser a maior preocupação -os pais dispõem grande parte do seu tempo nessa função. Inicia-se uma verdadeira peregrinação, que vai desde a busca por especialista de outras localidades (estados e países), até aos mais variados recursos sobrenaturais (receitas caseiras, simpatias). Concomitantemente, a criança no seu desenvolvimento ainda não sofre tão drasticamente as consequências da deficiência, se ressentida da falta de cuidados, do afeto, das brincadeiras próprias dessa fase[...] (RODRIGUES, 2010, p. 286).

Essa necessidade de buscar outros diagnósticos não deixa de ser positiva, se levarmos em conta que é preciso sim ter outras opiniões médicas e esgotar as possibilidades do diagnóstico inicial e tratamento, principalmente para os problemas de crianças com baixa visão. Mas, não pode ser uma busca firmada na negação da condição do filho, tampouco refletir no processo de desenvolvimento da criança pela negação da família em iniciar os programas de estimulação precoce, Fuente (2010, p.165) afirma que “a vivência em situações de instabilidade e a necessidade de suprir ou até mesmo compensar a falta de visão, geram esses comportamentos”.

Acreditamos que essas situações não estão prontamente na ordem do discurso dessas famílias, contudo nas ações e comportamentos intuitivos, construídos pela falta de assistência e acompanhamentos terapêuticos com profissionais. Muitos pais de crianças com deficiência visual não têm assistência médica que garanta um conversar para expor seus medos e dúvidas e, mesmo os que têm assistência pública nem sempre recebem encaminhamentos suficientes e satisfatórios para que se sintam apoiados e possam sair fortalecidos para conseguir ajudar no desenvolvimentos de seus filhos.

É inegável que a família só terá condição de ajudar no desenvolvimento da criança se for ajudada a vencer seus medos. E esse é um processo que, na maioria das vezes, é lento,

precisa de conhecimento, informações e vivências para que se estabeleça uma relação de crescimento para todos. São necessários os reais esclarecimentos sobre a situação da criança e suas possibilidades para que a família tenha consciência do papel que desempenhará e quais caminhos deverão ser construídos para garantir o direito de desenvolvimento dessa criança.

É importante mostrar à família a existência de alternativas e fazê-la valorizar os outros sentidos, sua estimulação e integração com forma de de viabilizar o processo de desenvolvimento global da criança. Quem não vê com os olhos , pode ver com as mãos, com os ouvidos[...] A criança deficiente visual (sic), deve ser estimulada a aprender obter as informações do mundo através dos outro sentidos( RODRIGUES, 2010, p. 296).

É importante a aceitação da criança na sua condição singular, pois isso possibilitará e impulsionará a família a buscar meios para o desenvolvimento e existência dessa criança. E quanto mais experiências significativas de convivência e descobertas com a família, a criança cega ou com baixa visão se desenvolve e aprende, sendo capaz de adquirir conhecimentos tanto quanto outras crianças.

Para o adulto com cegueira ou baixa visão adquiridas, a dificuldade de se adaptar a esse novo contexto é maior, uma vez que já tiveram outras representações sociais. A pessoa nessa condição passa a enfrentar a indiferença, a estranheza do outro, além da sua própria não aceitação. E isso acaba gerando um sentimento de não pertença, porque o indivíduo não aceita esse novo lugar e, por não aceitá-lo, não se reconhece.

Conforme o entendimento da deficiência considerado nesse ambiente em que a pessoa com deficiência visual se encontra, aquele definirá não apenas os significados da deficiência, mas as condições para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Canejo (1996, p. 34 ) afirma que:

[...] em muitos casos, quando o indivíduo perde a visão na idade adulta, são os familiares que têm as reações mais adversas, incluindo a rejeição, a simulação, a segregação, a super-proteção,(sic) o paternalismo, e até mesmo a piedade, todas retardando e/ou prejudicando o processo reintegratório da pessoa que ficou cega.

A nova condição impõe ao indivíduo diferentes processos para que se desenvolva. Primeiramente, não é possível desenvolver suas potencialidades nas mesmas situações que quando vidente. A deficiência visual não o torna inferior, defeituoso, todavia modifica os canais de aprendizagem, pois como vidente as informações de um objeto são associadas ao ato de ver. Depois é necessário que a pessoa com deficiência adquirida assuma essa nova situação e se permita reorganizar-se nesse mundo, por isso é importante o acompanhamento

com profissionais que os ensinem a lidar com essa nova condição. Assim como também é necessário que a família e os grupos dos quais faz parte, apoiem a pessoa com deficiência, não superprotegendo-a, mas criando meios para que essa pessoa se desenvolva de forma produtiva e autônoma.

A escola é o segundo lugar em que a pessoa com deficiência, muitas vezes, não tem seu desenvolvimento compreendido. Mesmo com as políticas inclusivas, a prática escolar repousa ainda em um ensino que busca a homogeneidade. A educação não é pensada de forma que traga para a pessoa com deficiência a construção de si mesmo, de sua singularidade e de suas potencialidades. Embora esse deva ser o princípio para a construção da educação inclusiva:

Pensar a Educação, nos espaços escolares ou não escolares, como uma instância fundamental para o processo de desenvolvimento social dos indivíduos demonstra a grande necessidade de ressignificar os sistemas e as políticas educacionais para que o atendimento aos alunos com deficiência se constitua de modo qualitativo[...] (ALMEIDA, W G, 2015, p.164).

As pessoas com deficiência têm as mesmas necessidades e direitos de uma pessoa sem deficiência, se vistas, unicamente como pessoas. A escola precisa compreender que inclusão significa deslocar a ação pedagógica da deficiência para a pessoa. Essa compreensão consiste em atender ao aluno em suas necessidades pedagógicas, oportunizando as mesmas condições a todos e ainda que a escola não se sinta preparada para atendê-lo, é importante ter garantido seu processo educativo, pois a educação permite a construção dos princípios da cidadania no indivíduo. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirma que:

[...] as pessoas que passam por processos educativos, e em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc.). A educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como na defesa e na promoção de outros direitos ( Brasil, 2007, p. 6).

Esse entendimento nos faz perceber que a significação para o desenvolvimento da pessoa com deficiência precisa considerar as oportunidades e condições que serão oferecidas para o indivíduo. As estratégias pedagógicas, de modo intencional, e as relações construídas nos espaços da escola devem permitir o desenvolvimento da pessoa pela apropriação dos conhecimentos, independentemente desta ter ou não deficiência.

A educação na perspectiva de inclusão precisa analisar o tipo de relação e acesso ao conhecimento que está sendo oferecido. Mesmo os alunos que não têm deficiência, apresentam compreensão e modos de aprendizagens diferentes e precisam ser respeitados em suas diferenças. Por isso, Sartoretto (2006, p. 273) afirma que:

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente (sic), a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão.

Dessa forma, a discussão insere a compreensão da inclusão no reconhecimento da diversidade presente em toda sociedade. No espaço escolar, a inclusão significa perceber a pessoa com deficiência como cidadão de direitos e deveres de participação. Implica considerar o desenvolvimento a partir do reconhecimento da diferença em que todos deverão aprender a partir das suas necessidades e peculiaridades.

A pessoa cega ou com baixa visão tem condição de desenvolver pensamento conceitual, capacidade de leitura e escrita e manuseio de tecnologia assistiva<sup>14</sup> e tanto outros conhecimentos possíveis. Conforme os estudos de Monte Alegre (2003, p. 275) sobre pessoa com Deficiência Visual, esta possui “características gerais de normalidade, de autonomia, de relações sociais satisfatórias, de virtudes cognitivas, curriculares, de desenho, de locomoção, verbais, do interesse pelo conhecimento e como merecedoras de uma projeção de futuro satisfatório” É imprescindível que a escola construa experiências de aprendizagens para as pessoas com cegueira e baixa visão a partir de suas vias de compreensão. O desenvolvimento dessas pessoas requer experiências concretas e adaptações para que se construa significados daquilo que lhes cerca.

A pessoa com deficiência visual necessita de diferentes estímulos, a saber: os estímulos tátil-cenestésicos: que são as habilidades cognitivas de conhecimento e atenção para diferenciar objetos; os estímulos auditivos que se baseiam fundamentalmente nos processos de atenção e consciência dos sons; os olfativos e gustativos, os quais estão relacionados às aprendizagens

---

Segundo BERCH a Tecnologia Assistiva(TA) pode ser entendida como um auxílio que promove a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou a realização de certa função que se encontra impedida por causa da deficiência<sup>14</sup> BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, RS: 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 05 de janeiro 2020.

cognitivo-perceptivas; os motores, que permitem à criança relacionar-se com o meio, definindo suas limitações e possibilidades em relação ao espaço. E a linguagem que constrói as referências de aprendizagem para todo indivíduo. (RODRIGUES, 2010).

Para a pessoa que não possui a referência da visão, a linguagem integra as informações do mundo aos outros canais sensoriais.” [...] A linguagem constrói uma relação concreta com as experiências táteis-cinestésicas e auditivo-verbais. Só assim as estruturas verbais são inteligíveis para a criança deficiente visual (sic) (Ibid, p. 292-293). A linguagem para a pessoa cega e com baixa visão representa condição efetiva para a aprendizagem, pois permite que novas memórias se formem, levando o indivíduo a diferentes representações e significados sociais.

Nesse entendimento, a linguagem permite que a pessoa com deficiência visual tenha compreensão e condição de realizar todas as atividades que lhe são necessárias para seu desenvolvimento. A pessoa com cega ou com baixa visão integra diferentes experiências pelo uso dos sentidos e assim compreende o mundo a sua volta. Contudo, é preciso proporcionar condições adequadas de inserção no mundo visual, por outras experiências sensoriais. A participação do aluno com deficiência visual na escola com experiências construtivas e significativas permite o desenvolvimento deste de forma autônoma .

## **1.5 A Deficiência como produto social**

A deficiência como variação do normal da espécie foi o discurso do século XVIII, cunhada dos modelos médicos. E segundo Foucault ( 1997, p.10):

Os médicos descreveram o que, durante séculos, permanecera a abaixo do limiar do visível e do enunciável. Isto não significa que, depois de especular durante muito tempo, eles tenham recomeçado a perceber ou a escutar mais a razão do que a imaginação; mas que a relação entre o visível e o invisível, necessária a todo saber concreto, mudou de estrutura e fez aparecer sob o olhar e na linguagem o que se encontrava aquém e além de seu domínio.

Nesse contexto, o modelo médico cria o discurso da anormalidade para o que não se explicava e a partir da racionalidade científica apresenta o indivíduo com deficiência, como um corpo mudo, Foucault (1997). Assim, nasce um discurso em que o diferente precisa ser normatizado pela medicalização ou segregado para não interferir na ordem social. Há também a necessidade de policiá-lo em ambientes propícios para compreensão da doença a fim de determinar as categorizações para a cura desse indivíduo, visto que este recebe uma organização

hierarquizada pela doença, de leve à severa. E quanto mais severa e diferente, a sociedade não o aceita.

Essas percepções trouxeram a ideia que o indivíduo com deficiência deveria adequar-se aos padrões da normalidade, criando no imaginário social que a identidade da pessoa com deficiência deveria ter a mesma representação da pessoa considerada normal, e, por isso, precisaria ser curada. Segundo Almeida, W G ( 2010, p.17) :

O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças.

Do ponto de vista social, a realidade emoldurou o discurso da incapacidade para a pessoa com deficiência, colocando-a de modo limitado perante a vida. E a partir disso, todas as atitudes tomadas refletem a incapacidade dessa pessoa. Em outras palavras, destituiu os valores que esse indivíduo tem no sentido de racionalidade e compreensão daquilo que é feito com ele e das decisões que são tomadas como acertadas para sua vida, sem muitas vezes, levar em conta as suas necessidades. Dessa forma, uma pessoa com deficiência se apresenta a partir do que é descrito como fora da norma. A sociedade não leva em consideração a construção da pessoa em sua individualidade e sua capacidade. E tal percepção é legitimada pelos preconceitos sociais.

Nesse paradigma, a concepção do anormal satisfaz a condição social que impõe condutas e deve ser aceita por todos, pois a sociedade não pode dá conta daquilo que foge ao padrão. Esse mecanismo molda os comportamentos das pessoas normais e sujeita aqueles que não se adaptam às consequências de serem desviantes. Sendo assim, a deficiência como modelo médico permite que a sociedade determine como deve agir e quais modelos de atendimentos e serviços devem ser construídos para promover a correção e mudança desse indivíduo considerado anormal.

Embora a concepção da deficiência pelo modelo da cura ainda se faça presente, as lutas por direito a igualdade e respeito às pessoas ocorridas mundialmente a partir dos anos 60 impulsionaram a compreensão da deficiência a partir do modelo social. A concepção da deficiência passa a ser construída não só pela condição de impedimento do indivíduo nos aspectos físico e intelectual, mas pelas diversas barreiras que obstruem sua participação efetiva na sociedade dentro de sua condição, Diniz ( 2007, p.09 ) pontua que:



[...] a deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente.

No deslocamento da terminologia da deficiência para a sociedade algumas compreensões são importantes. Diniz (2007) diferencia que a estigmatização vivida pela pessoa com deficiência não é resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes. Isso significa compreender que as limitações vividas pelas pessoas com deficiência se corporificam por meio de barreiras educacionais e atitudinais que negam participação social e cultural a essas pessoas. Compreendemos, desse modo, que:

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA; TAVARES, 2012, p. 104)

Na significação conceitual, o normal é o que qualifica como comum, o que não foge aos padrões e também o que não apresenta defeitos ou particularidades. O anormal seria, pelo discurso da uma classe dominante, o contrário desses conceitos. Desse modo, podemos presumir que o anormal não seria só a pessoa com deficiência, mas o que, de modo geral, é diferente por diversas questões: raciais, culturais, as desigualdades sexuais, as diferenças genéticas, crenças, etc.

O parâmetro da deficiência é o contraposto da existência do normal, da igualdade dos pares. De acordo Noberto Bobbio, (1997 apud Barros, 2016, p.155) “todo esforço no sentido de refletir sistematicamente sobre igualdade deve partir de duas perguntas fundamentais: Igualdade entre quem? E Igualdade em relação ao quê?”

A sociedade enfatiza a deficiência a partir do que é visto e rotula a pessoa a um discurso de incapacitante, não considera as condições externas à deficiência. A pessoa com deficiência assume a condição de um ser sem vontade, objetificado pelo poder de decisão do outro, ficando sem expectativa de construir-se como sujeito histórico que é. Dessa forma, se constrói o discurso do estranho para aquele que destoa do cenário preestabelecido. De acordo com Goffman (1978 apud Diniz, 2007, p.10) :

(...) Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social.

As pessoas com deficiência experimentam a deficiência pela falta da resposta social quanto às suas necessidades, ou seja, as condições oferecidas às pessoas com deficiência, muitas vezes, são as que limitam suas ações. Por exemplo, como um cadeirante pode mostrar-se capaz, se lhe é negado o direito de ir e vir? Será, pois, capaz de chegar à escola, quando o ônibus, que atende sua condição física, não para no ponto, ou o elevador para a sua cadeira está emperrado? As pessoas com deficiência enfrentam barreiras que vão além de seu estado quando tem negado seus direitos.

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizar a linguagem de sinais, da falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis.( DINIZ, 2007, p.14).

O desafio é compreender a deficiência não apenas como uma restrição das habilidades pela questão física, mental, visual e auditiva, mas considerar o indivíduo na sua condição e oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de ações igualitárias. A compreensão da deficiência, desse modo, não seria atribuída só à pessoa, mas na construção de melhoria de participação social deste na sociedade, pela desconstrução das barreiras que geram a exclusão e negação do indivíduo com deficiência. Diniz (2007) traz uma constatação sobre a questão tomando como exemplo o escritor Jorge Luis Borges :

Jorge Luis Borges, um dos mais conhecidos escritores argentinos, ditou grande parte de sua obra. Ele soletrou cada palavra de A cegueira , um relato de sua vida como escritor cego. A cegueira foi considerada uma das fontes de inspiração de Borges. Como não enxergava, sua inspiração viria de sentidos pouco explorados pelas pessoas com visão. Essa possível explicação para a genialidade literária de Borges é a que mais agrada às pessoas não deficientes. Borges seria um exemplo do deficiente que supera a lesão e se transforma em um gênio literário. De desvantagem, a cegueira passaria a ser entendida como um estímulo à literatura. Mas não era assim que Borges descrevia a sua deficiência. Para ele, “a cegueira deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens”. Afirmar a cegueira como um modo de vida

é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana. Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. (Ibid, p.16)

Sendo assim, podemos ver que a deficiência não é percebida como uma questão orgânica e individual, já que condição oferecida à pessoa desmaterializa o sentido de incapacidade do indivíduo. É preciso, então, empreender uma análise mais profunda das razões que perpetuam a discriminação e a intolerância ao indivíduo com deficiência. Desconstruir a discriminação para além da deficiência significa o cumprimento das políticas sociais no combate à desigualdade social e à pobreza, pois só assim poderemos ter uma sociedade em que a deficiência não seja vista como a identidade da pessoa.

Ressignificar a percepção da pessoa com deficiência é um passo importante para a legitimação dos direitos dessa pessoa na sociedade. Na questão educacional isso passa diretamente pela condição e adequação dos espaços de aprendizagem de modo que os princípios da educação sejam a valoração da pessoa com deficiência. Para tanto significa a reorganização das propostas pedagógicas, de conceitos, de atividades e modos de perceber esse aluno no ambiente escolar.

Em relação à escolarização da pessoa com Deficiência Visual, a escola em vez de tentar entender o desenvolvimento da pessoa cega pelas limitações da ausência de visão, precisa trazer referências para que a pessoa aprenda dentro de suas condições. "Importa que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da idéia (sic) de que o cego está condenado a menos valia" (VYGOSTSKY, 1989, p. 54). Assim, no processo de alfabetização da pessoa com deficiência visual, tematização desse estudo, a necessidade de propor metodologias de alfabetização que articulem os diferentes canais de aprendizagem desse aluno se constitui importante ferramenta para que este assuma em sala de aula o papel de sujeito ativo da sua aprendizagem no que concerne a aquisição e domínio das habilidades de leitura e escrita, rompendo desse modo o estigma social e pedagógico de que a participação do aluno com deficiência na escola é só para socialização como muitos acreditam.

## 2 DISCUTINDO A ALFABETIZAÇÃO

### 2.1 Revisitando os métodos de alfabetização

Antes da década de 1980, a concepção de alfabetização esteve relacionada aos métodos de ensino, Soares (2018) e as referências na área de alfabetização era a defesa de um ou outro método, sem considerar como esse processo era vivenciado pelo aprendiz nem como estruturava o objeto a ser ensinado.

A questão dos métodos é histórica, não é uma ocorrência atual. Esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos momentos em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. (p. 17)

Os métodos de alfabetização estão divididos em duas categorias: métodos sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos são compostos, principalmente pelos processos alfabéticos, silábicos e fônicos, e se estruturam das partes para o todo. As atividades desses métodos elegem as evidências fonográficas (FRADE, 2005).

O método alfabético toma como unidade a letra. A preocupação está na combinação das letras, as quais devem ser memorizadas e repetidas. A leitura acontece após esse domínio, pois assim acreditam que os aprendizes podem formar e ler palavras. O método silábico tem como unidade a sílaba. Para alguns autores, a unidade silábica é mais fácil de ser pronunciada e o aluno consegue juntar e ler as palavras. O método fônico tem o fonema como unidade, que consiste no estabelecimento de sons e letras correspondentes. Nesse sentido, há identificação do som pelo aluno, e este passa a fazer a correlação da letra ao som na escrita de palavras com o mesmo som.

Os métodos estão atrelados à concepção de ensino e leitura de cada momento histórico e dos pressupostos teóricos vigentes. Todo discurso quanto ao uso de um ou outro método de alfabetização implica questões estruturantes sobre a visão de ensino.

A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho (FRADE, 2005, p. 8).

Portanto, o método corresponde na prática de alfabetização a abordagem frente à participação do sujeito nesse processo e o posicionamento do professor quanto aos aspectos pedagógicos abordados, bem como o discurso assumido sobre a prática de ensino e leitura, pois as escolhas para ensinar o indivíduo a ler e escrever estão imbricadas nas demandas da sociedade. De fato, a compreensão de cada método também reflete a postura assumida pelo professor em sala de aula.

Os métodos analíticos apresentam uma visão globalizante e sistemática para a aprendizagem da escrita, Mortatti (2006). Esses métodos partem do todo para as partes, e não têm como princípio a decifração. A preocupação consiste no entendimento que é preciso ensinar a linguagem escrita de forma global e, por isso, tem como unidade de ensino a análise da palavra, da frase e do texto.

Os defensores da abordagem analítica argumentavam que o enfoque dado à linguagem era contextual. Assim, compreendiam que:

(i) linguagem funciona como um todo; (ii) primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes; (iii) prioriza a compreensão; (iv) no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento; (v) o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado; (vi) a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo ( FRADE, 2005, p.15).

Os principais métodos analíticos são: a palavração, a sentençação global ou de contos. No método da palavração se inicia pela a palavra e depois a separa em sílabas. Esse método diferencia-se do método silábico, já que as palavras não são decompostas, mas reconhecidas de forma global. Não há preocupação com regularidade em começar com palavras fáceis nem obedece regularidade ortográfica (sílabas simples e depois as complexas), mas leva em conta a questão dessa palavra ter significado para o aluno. A memorização não é silábica, mas de um grande repertório de palavras. E assim “as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano” (Ibid., p. 33).

No método da sentençação são formadas orações de acordo com os textos lidos pelo professor. Depois, uma oração é exposta e esta será decomposta em palavras e depois em sílabas. Há também a estratégia de comparar palavras e isolar elementos conhecidos para leitura e

também escrever palavras novas. Nesse contexto, a leitura estava atrelada à palavra e não ao texto.

No método global ou dos contos, o ponto de partida é o texto. Esses textos eram produzidos, lidos e memorizados durante um tempo pelo professor para que o aluno reconhecesse as sentenças. Em seguida era feito o reconhecimento das palavras e, por fim, as sílabas. A elaboração das atividades parte das significações e não dos signos gráficos, ou seja, os textos apresentavam situações que poderiam ser vivenciadas pelo aluno e precisavam ser organizados dentro do propósito da leitura. A questão da produção do material pelos professores foi a motivação à resistência a esse método, tanto no Brasil quanto em outros países.

Em relação aos textos produzidos aqui no Brasil temos :

No Brasil, os métodos globais apoiaram-se em materiais impressos para serem usados como livros didáticos e não deixam de apresentar uma progressão em termos de sua apresentação e análise. Os textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, mas os autores procuravam contemplar os principais casos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico do Português. No entanto, mesmo defendendo a concepção de linguagem como um fenômeno global, os textos dos livros ainda não manifestam a mesma linguagem presente em textos autênticos, como o das histórias infantis [...] ( FRADE, 2005, p.36).\z

Podemos entender que o método global traz uma preocupação com a significação dos textos para o processo de alfabetização e isso constitui um avanço em relação aos outros métodos. Pois, ao mesmo tempo que promovia a leitura global necessitava da intervenção do professor para que, a partir das novas palavras e da vivência do aluno com o texto, houvesse progressão no processo de alfabetização do indivíduo. Contudo, era uma progressão fechada, elaborada como manuais, produzida por editoras e não um processo construído pelo aluno e professor.

Ainda em relação aos métodos de alfabetização, temos o método natural. Nesse método, a produção de textos seria com base num repertório mínimo de palavras conhecidas pela classe. A esse repertório que o aluno dominava, como alguns substantivos e verbos, poderiam ser acrescentados, no meio do texto, alguns desenhos para ajudar a complementar a escrita (SOARES, G. 1986).

As discussões sobre os métodos continuam desde sempre e os defensores dos métodos sintéticos se opõem às concepções dos métodos analíticos. A partir dessas situações e também dos altos índices de analfabetismo há uma reposição de métodos, e as cartilhas passam a ter influência do método misto. O método misto é ao mesmo tempo considerado global porque

parte de um todo, mas por seguir a relação de som, sílabas, palavras e frases é considerado também como um método sintético, sendo por isso, uma abordagem aceita por grande parte dos professores.

Podemos constatar que as abordagens sobre o processo de leitura e escrita, em cada método é organizado de forma diferente, mas o elemento comum é o domínio da Escrita Alfabética. Para Soares (2018), o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais. Segundo a autora, os fundamentos dos métodos devem ser discutidos, ao invés das discussões centralizarem-se em qual método é mais eficaz. A discussão que se apresenta é excludente, como se cada método estivesse tratando de diferentes objetos, e isso implica num processo de alfabetização que se torna assistemático na prática, uma vez que a preocupação é sempre com o método e não com a aprendizagem.

Tanto na abordagem sintética quanto na analítica a compreensão do domínio da escrita e leitura depende de estímulos externos. Logo, a escolha de um desses métodos está relacionada a ordem didática, subordinando os aspectos linguísticos, à memorização e a cópia, sem preocupação com ação do aluno no processo. A ruptura do entendimento de alfabetização como método acontece a partir de 1980, com surgimento do paradigma cognitivista.

Esse período é conhecido também como a desmetodização, devido às críticas feitas ao ensino com cartilha e a superposição do ensino silábico (MORTATTI, 2006). Segundo Soares (2003; 2018) nessa desmetodização deixamos de construir o princípio silábico (faceta linguística) e sem o conhecimento da sílaba na estruturação dos fonemas, ou seja, a fase silábica, o aluno não se alfabetiza.

A mudança dessa concepção é fomentada pelos estudos nas áreas da Psicologia, Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística que passam a estudar o processo da alfabetização a partir do desenvolvimento cognitivo da criança e o processo fonológico no que se refere ao objeto. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky levam para as salas de aulas uma concepção diferente do processo de alfabetização:

O novo paradigma, afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de

escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2018, p. 21)

Nessa concepção, o aluno age no processo de aquisição da escrita, visto que busca compreender os conceitos a partir das construções de hipóteses e correlação com seu contexto. Dessa forma, os estudos oportunizaram a discussão sobre a escrita como sistema de representação tomando como oposição aos métodos a ideia que “não se aprende um fonema, nem uma sílaba e nem uma palavra por vez, também a aprendizagem da língua escrita não é um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua” (FERREIRO, 1992 p. 42).

Outra abordagem evidenciada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski foi a necessidade de envolver o aluno nas funções e uso da escrita. Para o desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita pelo aluno, este deve ter contato com textos que façam parte de sua vivência e a aquisição da base alfabética será construída a partir dos níveis de desenvolvimento com os quais o aluno vai se apropriando do Sistema Alfabético da Escrita (SEA).

Quanto à questão da aquisição da escrita e o que esta representa, a criança demonstra a apropriação do sistema envolvida na prática, avançando em cada nível da escrita. Sendo estes: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético, e o alfabético. Essas construções são organizadas em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético (FERREIRO, 1986).

A construção das hipóteses para o desenvolvimento da escrita e a abordagem de que os aspectos linguísticos interagem dando significados aos que se representam nos textos foi uma mudança conceitual do processo de alfabetização, uma vez que se passou a entender que a construção da escrita se apóia em hipóteses elaboradas pela criança por meio da interação e com os diferentes usos da escrita e da leitura na sociedade.

Apesar dos avanços e redefinição dos conceitos sobre alfabetização trazidos pelos estudos da Psicogênese da Escrita, as críticas quanto ao processo de alfabetização surgem



em duas vertentes que se entrelaçam na prática dessa concepção. A primeira, é sobretudo, no entendimento de que no processo de aprendizagem a criança exposta aos textos teria condição de aprender a base do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). O desdobramento desse entendimento foi uma prática de alfabetização em que abordar a relação de grafemas e fonemas, ou seja, as sílabas passou a ser contrário aos que se acreditava ser construtivista. No entanto, o que as autoras propunham era que “a apropriação do sistema da escrita nunca poderia ser reduzido ao aprendizado de um código que ocorreria por mera associação entre letras e sons, como era feito na apresentação de lições prontas” (MORAIS, 2010, p. 25 ).

Ainda hoje se presentifica a ideia que o trabalho com sílabas no processo de alfabetização é um ensino tradicional, e isso tem gerado entres no processo da aquisição da escrita. Segundo Ferreira e Albuquerque (2010, p.117), a relativização do trabalho com sílabas nos diferentes métodos de ensino e a confusão teórica<sup>15</sup> quanto aos pressupostos dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Tebersoky :

causaram grandes problemas aos professores que dentro dessa confusão teórica, minimizaram tanto o trabalho com procedimentos de identificação das letras, sílabas e palavras ( fundamentais para a compreensão do sistema de escrita alfabética e considerados a partir de então, sem importância e, secundário ) que a maior parte dos alunos não conseguiam estabelecer relações entre sons das palavras e o que estava escrito ( relação entre grafema e fonema ) ou não conseguiam identificar letras e sílabas dentro de uma palavra, e por conseguinte, não conseguiam evoluir no processo de apropriação a escrita alfabética.

Estudos têm demonstrado que é possível o trabalho sistemático com as relações silábicas envolvendo também o texto, mesmo porque a compreensão da sistematização da escrita é no processo inicial e deve incluir habilidades de compreensão do sistema alfabético. Magda Soares (2018, p. 32) aborda a questão como facetas e chama atenção para os aspectos do Sistema da Escrita Alfabética ao discutir os métodos de alfabetização:

[...] na faceta a que se reserva aqui a caracterização de “linguística”, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico - o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de

---

<sup>15</sup> A ideia do Construtivismo como método de alfabetização foi muito divulgada nas escolas. O construtivismo chegou ao Brasil, sobretudo, pela obra e pela ação da Emília Ferreiro e entendeu-se que ela estava sugerindo um método construtivista de alfabetização, coisa que ela mesma rejeitava com firmeza. Ela não propunha um método, mostrava como a criança ia construindo o conceito do que é a língua escrita. Magda Soares. Disponível em: <https://sintemjp.org.br/destaque/magda-soares-pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>. Acesso em: 10 de janeiro 2020.

conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos

A segunda vertente que impõe críticas aos estudos de Emília Ferreiro e Teberosky, segundo Morais (2010, p.50), é “não reconhecer que o aprendiz-jovem, adulto ou criança precisa desenvolver algumas habilidades de Consciência Fonológica (CF) para poder alcançar a etapa que naquela abordagem teórica, se denomina ‘fonetização da escrita’”. Essa negação contribuiu para que os aspectos metafonológicos no processo de alfabetização não fossem compreendidos como parte importante na construção do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), culminando com a falta de sistematização no processo de análises silábicas, relegando o trabalho com sílabas a percepção dos métodos tradicionais de alfabetização.

Segundo Artur Morais (1998, apud Frade, 2005, p.47), no processo específico de domínio da base alfabética, a criança elabora vários conhecimentos sobre o funcionamento da escrita:

( i ) há uma variedade interna nas grafias que usamos numa palavra; (ii ) há letras que são permitidas em nossa língua e há determinadas seqüências (sic) em que elas podem ocorrer; (iii) as letras representam partes sonoras das palavras que falamos, partes menores que as sílabas; (iv ) há determinados valores sonoros as letras podem assumir em nossa escrita.

Esses conhecimentos são vistos pelo autor como um processo de hipótese silábica o qual permite a aquisição do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), à medida que se amplia as estratégias de ensino. Portanto, é importante o ensino aos alunos de habilidades fonológicas para que estes compreendam a relação entre fonema e grafema, manipulações silábicas e fonêmicas, a fim de que se efetive a avanço nos diferentes níveis de escrita.

## **2. 2 A Consciência Fonológica e a relação didática no ensino de leitura e escrita**

Segundo Soares (2002) a habilidade de ler e escrever envolve duas funções da língua: escrita-ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros. Assim, tomamos o conceito que “Alfabetização é a ação de alfabetizar” (SOARES, 2002, p. 30) por reconhecermos a especificidade da alfabetização como processo de aquisição e apropriação da escrita e que esse sistema se desenvolve no contexto de letramento porque a criança ao ser

alfabetizada, está inserida nas práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, alfabetização e letramento:

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Id, 2003, p.14)

Na alfabetização, a criança precisa se apropriar da relação de consciência fonêmica, e da identificação das relações fonema-grafema nas habilidades fonológicas que compõem o Sistema da Escrita Alfabética (SEA), sendo este:

[...] um código composto de seqüências de caracteres (isto é letras), cuja função é mapear as seqüências sonoras da fala. As seqüências de letras são demarcadas por espaços, constituindo as palavras escritas, que correspondem às palavras faladas no fluxo da fala. Os fonemas são as menores unidades sonoras da fala e são mapeadas, na escrita alfabética, pelos grafemas. Um dado fonema pode ser representado por uma letra individual (isto é, um grafema simples, como uma dada vogal ou uma consoante) ou por um conjunto de letras (isto é, um grafema composto, como CH,LH,NH,QU). (CAPOVILLA, 2007, p.35)

Escrita e leitura não são conhecimentos isolados, mas uma estruturação conseguida por operações cognitivas que envolvem processos específicos na arrumação dos fonemas, no sentido das palavras formadas e na a distinção opositiva de sons e articulação. Na aquisição desses conhecimentos, a criança passa por diferentes processos até ser capaz de escrever e dá finalidade para a informação simbólica da escrita. Para Lemle (2001, p. 10)

Uma criança que ainda não conseguiu compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, não conseguirá aprender ler. Na escrita, a relação simbólica passa pela representação de sentido e construção de conceitos. Certas seqüências de unidades correspondem a unidades de sentidos ou conceitos [...] quem vai aprender escrever deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades. é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco. [...]

Essas ações não são aprendidas de forma espontânea, o aluno não descobre por si mesmo como funciona o Sistema da Escrita Alfabética (SEA), mesmo porque a escrita não é algo natural, mas construída socialmente.

A aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto (SOARES, 2018, p. 31).

Entendemos que o trabalho com atividades metacognitivas é importante para levar o aluno a apropriar-se do sistema, pois a compreensão da correspondência entre grafemas e fonemas envolve a consciência fonêmica e não somente as sílabas, ou seja, pensar nas palavras, não só no significado, mas nas partes que formam essas palavras, nos sons que se repetem e na ordenação sonora que compõem palavras e frases. Lemle (2001, p. 9) afirma que é necessário trabalhar a “conscientização da percepção auditiva” no processo de alfabetização.

Esse trabalho com habilidades linguísticas é definido, segundo Morais (2010, p.52) como Consciência Fonológica (CF) e vista como um “conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes”

Nesse deslocamento de ação, em que sujeito pensa sobre a palavra, estamos tomando como referência a escrita como sistema notacional, no qual há representação da cadeia sonora da fala que, convencionalmente, são representados os sons da fala, os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema. Portanto, não é um trabalho em que a apresentação notacional corresponda a letra, nem só que se apresente o nome da letra, mas a relação das letras e sons das letras, levando o aluno a entender a natureza da escrita.

No Brasil, os estudos sobre Consciência Fonológica acontecem desde a década de 80, com as pesquisas de Carraher e Rego (1981; 1984) e Bezerra (1982). Mas, atualmente as referências sobre alfabetização e Consciência Fonológica (CF) estão nas pesquisas de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (1998, 2002, 2004), sobre as correspondências grafofonêmica do Português. Esses autores discutem também sobre o fracasso escolar em alfabetização, na década 1995-2004, no Brasil, e reiteram críticas tanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) quanto ao Construtivismo, e fazem uma abordagem sobre Consciência Fonológica a partir do método fônico. Ainda temos também sobre Consciência Fonológica os estudos de Artur Morais (1995, 1998, 2010), que discutem aspectos entre a relação da Consciência Fonológica e a apropriação do sistema alfabético; os estudos de Martins-Cardoso (1991), que analisam a relação da Consciência Fonológica e o progresso inicial na aprendizagem do português escrito. Esses estudos apesar de discutirem sobre Consciência Fonológica, eles têm pontos divergentes quanto alguns aspectos, visto que

alguns estudiosos veem a Consciência Fonológica (CF) como requisito suficiente para o processo de alfabetização, outros colocam-na como elemento importante e que contribui para o processo da alfabetização, posição assumida no presente estudo, entretanto todos concordam que o trabalho com Consciência Fonológica (CF) permite ao aluno inferir de modo ativo no processo de construção da escrita e leitura.

Nessa dimensão, é importante pensar que ao discutir os aspectos fonológicos não estamos levando o aluno a pensar o processo de decodificação da língua, unicamente por meio do estudo das sílabas, mas em uma ação dialógica e que se estrutura na construção das hipóteses linguísticas, como um conhecimento que vai se adquirindo no processo de alfabetização. Assim como assevera a BNCC (2018, p. 67):

[...] 9- Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Esse aprendizado, que representa um avanço decisivo no processo de alfabetização, realiza-se quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência “letra-som” – em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando o aluno começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético uma “letra”, um “som.

As tentativas de pronúncias realizadas pelas crianças em idade de aquisição da fala permitem que estas avancem no processo de compreensão das diferenças entre as unidades orais e estabeleçam a diferenciação metalinguística entre as palavras de modo natural. Para Cardoso-Martins (1991, p. 03) “ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos.”

A Consciência Fonológica (CF) para a prática da alfabetização independe do método a ser utilizado, pois ao permitir a manipulação dos sons da língua se analisa questões como:

A natureza metalinguística do conhecimento em questão; variação do nível de consciência envolvido em diferentes habilidades de consciência fonológica ou no modo como os sujeitos as desempenham; a natureza plural e não unitário do que chamamos consciência fonológica; a necessidade de não reduzirmos consciência fonológica a consciência fonêmica e a consciência (MORAIS, 2010, p. 52)

A formação da Consciência Fonológica (CF) na alfabetização da criança engloba uma série de habilidades e não se reduz somente a identificação de fonemas. Cardoso-Martins

(1991), diz que “a aprendizagem da correspondência entre a sílaba falada e a escrita contribui, possivelmente, para a conscientização mais direta dos fonemas”.

Nesse processo o sujeito engendra uma série de comportamentos operatórios e elabora, mentalmente estratégias para se apropriar das diferenças dos sons. Para a aprendizagem da escrita, isso implica na capacidade de resolver as atividades que selecionam, reorganizam letras, reposicionam sílabas e as diferenciam na construção das palavras. A escrita começa no processo mental de construção dos sons.

A expressão acesso ao léxico mental refere-se à habilidade de ter acesso fácil e rápido à informação fonológica estocada na memória de longo prazo. Essa eficiência no acesso léxico parece facilitar o uso de informações fonológicas nos processos de decodificação e codificação durante a leitura e escrita ( TORGESEN, et al, apud SEABRA e CAPOVILLA, 2010, p. 82).

A habilidade de escrita tem relação com a representação, armazenamento e acesso ao léxico e, por isso, é um fenômeno dinâmico que desenvolve mecanismos cognitivos, levando a criança armazenar categorias específicas dos padrões fonológicos das palavras. A criança incorpora nesse processo, de forma gradual, os aspectos conceituais e convencionais que envolvem a aquisição do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Sendo estes :

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); c). A ordem das letras é definidora da palavra, que juntas ,configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras; d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras; e)As letras notam pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; f) Todas as sílabas do português contém uma vogal; g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes , e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV,V, CCVCC..), mas a estrutura predominante é a CV ( consoante-vogal); h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciamos ; i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (MORAIS, 2010, p. 36)

O trabalho com a Consciência Fonológica (CF) é metafonológico, uma vez que o indivíduo reflete sobre o som pela sequência sonora e a articulação da palavra e isso leva a criança às novas possibilidades de processamentos linguísticos. A construção da compreensão e diferenciação dos sons seriam requisitos para o processo de alfabetização, mas isso só é

possível pela ação interventiva do professor, pois os alunos vão construindo, à medida que são estimulados, associações como referência para ação sobre o objeto linguístico.

Nossa experiência com alfabetização nos tem levado a conceber o desenvolvimento da consciência fonológica não como um treinamento de uma habilidade X ou Y, mas como jogos e atividades que fazem parte de uma didática mais ampla que, além de dar conta do letramento promove nos alunos a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas (MORAIS, 2010, p.63).

Esses aspectos envolvem tarefas específicas por meio das quais se observa os diferentes níveis de consciência metalinguística, sendo necessário receber instruções formais que explicitem os aspectos e as regras de correspondência dos sons da fala na escrita alfabética (relações fonema/grafema). As diferentes correspondências são nomeadas como habilidades fonológicas, sendo estas consciência das palavras; consciência silábica; rimas, aliterações; consciência fonêmica, constituindo-se como um conjunto de habilidades metalinguísticas acessadas no processo de alfabetização do indivíduo.

Essas atividades consistem em segmentação de palavras em fonemas ou sílabas; contagem de fonemas e sílabas das palavras; comparação de palavras quanto ao tamanho (número de sílabas ou fonemas), identificação de palavras semelhantes, considerando os segmentos sonoros (sílabas, rimas ou fonemas) parecidos, em determinada posição.

As atividades de analisar palavras, sílabas, rimas e aliterações constituem habilidades fonológicas, uma vez que se exige da criança que se volte para os aspectos sonoros das palavras. Essas atividades são metafonológicas porque envolvem as unidades sonoras e a reflexão sobre a posição que ocupam para formação de sílabas e palavras. Os jogos e as brincadeiras linguísticas de rimas, travalínguas e outros permitem a construção concreta dessa metafonía. Contudo, é na ação didática do professor que o aluno poderá construir estratégias e compreensão dos elementos linguísticos. As tarefas propostas devem incidir sobre a habilidade fonológica que se quer construir no aluno, independentemente do nível de complexidade.

As tarefas que exigem habilidades de consciência fonológica variam conforme o grau de dificuldade. Em alguns casos, o indivíduo precisa fazer apenas uma operação, por exemplo, ao segmentar as palavras em sílabas orais. Noutros casos, é preciso realizar duas ou mais operações cognitivas, o que exige manter determinada operação na memória. Por exemplo, para dizer uma palavra começada com o mesmo pedaço oral que outra que escutei, tenho que isolar o primeiro segmento da palavra ouvida, mantê-lo na minha memória,

enquanto evoco em meu léxico mental a palavra que julgo parecida (MORAIS, 2010, p.54 ).

O professor alfabetizador precisa compreender que a Consciência Fonológica (CF) é desenvolvida na estrutura sonora da fala e que esta deve ser estimulada com o objetivo de proporcionar situações em que a criança pense, reflita e se expresse sobre os sons da fala, pois, posteriormente, poder relacioná-los com as letras e representá-los de forma gráfica. Não se constrói relação de segmentação fonológica por meio da superposição da escrita, a capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva é fundamental para um desempenho eficaz do desenvolvimento da escrita.

Dessa feita, as atividades que envolvem a Consciência Fonológica(CF) devem ser como uma instrução direta dos segmentos nos diferentes níveis de habilidades combinadas à instrução da correspondência grafofonêmica, levando o aluno a elaborar estratégias para compreender a escrita e seus princípios. Autores como Alegria et al, (1997 apud Capovilla, A. G,S e Capovilla,1998 p.86):

ênfatizam que a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a da leitura, pois esta estrutura permite utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que permite à criança ler qualquer palavra nova (apesar de cometer erros em palavras irregulares)

A criança, ao categorizar palavras em função da semelhança de sons, consegue pensar na escrita e também a representação da palavra. Há diferença entre as tarefas que envolvem similaridades só pela presença da imagem do grafema e as que utilizam a habilidade da escuta. Como diz Magda Soares<sup>16</sup>(2015):

[...] À medida que vai dando sentido a esses sons, a criança vai se desligando deles e passando a se fixar no significado. O que a gente precisa fazer na alfabetização é levar a criança a voltar a prestar atenção no som das palavras, pois a escrita alfabética representa o som das palavras, não o significado delas. Por isso, é importante desenvolver, desde a Educação Infantil, a consciência fonológica. Por exemplo, para que se trabalha rima? Se a professora trabalha bem uma parlenda em que a rima está presente, ela chama a atenção para o final igual: "Capelinha de melão /É de São João". A criança vai percebendo sons iguais, coloca sua atenção no som da parlenda, não só em seu significado.

---

<sup>16</sup> Programa do Ceale Centro de Alfabetização, leitura e escrita. FaE /UFMG . Magda Soares responde. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-1.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.



Quanto mais propormos atividades próximas das vivências dos alunos, estes se sentirão motivados para participarem. As músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais são atividades que permitem o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica (CF), porque promovem a compreensão das palavras de sons iguais /diferentes, repetição silábica, som inicial ou final. Desse modo, “os aprendizes são ajudados, ludicamente, a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras, ao mesmo tempo que analisam a quantidade das partes faladas e de partes escritas, bem como semelhança sonora” (MORAIS, 2010, p. 63).

É significativo entender que a Consciência Fonológica (CF) não se adquire simplesmente porque o aluno foi exposto às atividades de escuta ou jogos pedagógicos. É necessário um planejamento, um encaminhamento didático que traga clareza aos objetivos e propostas sobre as habilidades fonológicas. A compreensão sobre o que ensinar e como ensinar deve nortear toda ação pedagógica do professor. O alfabetizador precisa aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos linguísticos e desenvolver um ensino intencional e sistematizado dos aspectos fônicos:

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. (Brasil, 2019, p.33)

Como já dissemos, a Consciência Fonológica (CF) não está diretamente veiculada a nenhum método de alfabetização, embora alguns autores defendam a abordagem partir do método fônico, mas a proposição aqui defendida é a Consciência Fonológica como reflexão metafonológica da língua, estruturada nas atividades de habilidades fonológicas a partir das estratégias de ensino do professor. Sendo assim, o papel do professor alfabetizador na construção da dialética de ensinar a ler e escrever, por meio de eixo fonológico, precisa ser construído não porque estamos engessando essa compreensão a técnicas e a métodos de alfabetização específicos, mas por consideramos que a faceta linguística (silábica) constitui a complexidade que envolve a habilidade de escrita e leitura e que tal domínio é importante para o avanço das etapas de alfabetização. E para o professor conduzir a alfabetização nessa perspectiva é necessário que tenha conhecimento teórico e didático sobre o objeto que está

ensinando, uma vez que “quanto mais temos consciência do objeto de ensino e aprendizagem, melhor nos preparamos para ensiná-lo e melhor compreendemos as dificuldades dos estudantes ( LEAL, MORAIS, 2010, p.35).

O processo de compreensão dos conhecimentos linguísticos é desenvolvido por meios das habilidades de percepção e reflexão dos acertos e erros do aluno. E o professor deve orientar esse processo, uma vez que o desenvolvimento cognitivo do aprendiz depende muito das estratégias e propostas de ensino que o professor promove.

As intervenções propostas de forma sistemática pelo alfabetizador precisam criar condição do aluno perceber as regularidades e diferenças das convenções propostas no Sistema da Escrita Alfabética (SEA). É preciso que o professor alfabetizador compreenda que as atividades devem incidir sobre os aspectos fonológicos e notacionais da Língua escrita e as estratégias de ensino devem levar à progressão do aluno para o domínio das habilidades de leitura e escrita.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos nesse capítulo as questões referentes à metodologia de pesquisa, dentre elas: o estudo de caso, a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, as participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise.

#### 3.1 O Estudo de caso

Para alcançarmos os objetivos propostos em nosso estudo propusemos a metodologia do estudo de caso, a partir da compreensão de Yin. Segundo o autor (2005, p. 32) “O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.”

Como processo investigativo o estudo de caso traz em seu propósito fundamental apresentar uma reflexão analítica do contexto estudado. E por ser um tipo de pesquisa que envolve sempre uma instância em ação, parte do entendimento que o conhecimento é uma atividade teórico-prático e/ou prático teórico e isso orienta a organização discursiva dentro da generalização analítica que conforme (Ibid., p. 58.) “o pesquisador está tentando generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente”.

Assim, o objetivo de um estudo de caso é produzir conhecimento a respeito de um ou mais fenômenos a partir de diferentes e sucessivas etapas. Sendo estas: (a) formulação do problema; (b) definição da unidade-caso; (c) determinação do número de casos; (d) elaboração do protocolo; (e) coleta de dados; (f) a análise dos dados; (g) preparação do relatório.

A etapa da formulação do problema é o processo de reflexão que surge, segundo Barros (1999, p. 28) “ ‘a priori’, baseando em experiências cognitivas, bem como em investigações exploratórias. Os problemas poderão surgir a partir da necessidade que o pesquisador tem de complementar acervos sobre determinados fenômenos.” Em nossa pesquisa essa etapa foi construída pelas leituras e análises de textos sobre a temática e também pela nossa experiência como alfabetizadora de aluno com deficiência visual o que nos permitiu construir a questão do estudo: Como e quais as habilidades de Consciência Fonológica (CF) podem contribuir para que aluno com deficiência visual consiga perceber a relação fonêmica da língua e avance no processo de alfabetização? A proposição do estudo é que as atividades de Consciência Fonológica (CF) aplicadas de modo sistemático facilitam a aquisição do

Sistema da Escrita Alfabética (SEA) permitindo o desenvolvimento do processo de alfabetização.

A etapa definição da unidade-caso, conforme Gil (2009) na acepção clássica do estudo de caso, a unidade-caso refere-se a um indivíduo num contexto definido, entretanto, hoje esse condição ampliou-se a ponto de poder ser entendido qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização social, uma comunidade ou mesmo toda uma cultura em que se busca aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem.

A nossa unidade-caso foi um grupo de professoras alfabetizadoras de alunos com deficiência visual da cidade de Ipiaú que ensina no Atendimento Educacional Especializado e na rede regular de ensino. Embora nossa tema seja a Consciência Fonológica e Alfabetização do Aluno com Deficiência Visual, houve necessidade de trazer para o contexto teórico aspectos mais amplos do objeto, como a prática, a formação do professor e os métodos de ensino utilizados para chegar à construção da proposta didática, pois por meios das experiências discutidas e dos novos conhecimentos teóricos, as professoras podem ressignificar suas ações em sala de aula e atender as necessidades pedagógicas dos alunos cegos e com baixa visão.

A terceira etapa consiste na determinação do número de caso e esta é a constituição do estudo, as variáveis, as dimensões, as características que o pesquisador elege como relevantes para o seu estudo e pelo seu uso, será possível a organização da percepção do pesquisador acerca do fenômeno que observa (GIL, 2009). A nossa escolha foi por um estudo de caso único, mas com duas variáveis: a primeira, após a construção da base teórica, envolvendo levantamento bibliográfico referente aos aspectos teóricos da temática, o desenvolvimento do estudo a partir das inferências das professoras na compreensão do objeto, levando em conta os objetivos propostos pela pesquisadora, e a segunda a construção da proposta didática por meio do caderno pedagógico.

A quarta etapa é a elaboração do protocolo, considerado o documento que define a conduta a ser adotada para aplicação do estudo de caso, servindo como roteiro facilitador para a etapa de coleta de dados. Essa etapa na nossa pesquisa foi construída no pré-projeto e ajustada, à medida que fomos intensificando os estudos sobre o tema e estruturando as questões que nortearam o estudo de caso.

A coleta de dados no estudo de caso é considerada uma etapa complexa, visto que tem como princípio básico a utilização de mais de uma técnica de coleta e apresenta três: uso de múltiplas fontes de evidências; (ii) criação de base de dados do estudo de caso, com dados e evidências básicas e relatórios do caso investigado e (iii) manutenção de uma linha de

evidências, onde se estabeleça uma cadeia de relações desde as questões de pesquisa, protocolos, fontes de evidências, banco de dados e relatório do caso (YIN, 2005). A escolha de questionário e grupo focal foram os instrumentos utilizados em nosso estudo. Além disso, tivemos as proposições criadas nas atividades didáticas propostas para análises, talvez por isso em alguns momentos nos encontros, as discussões distanciaram do roteiro, assim como houve a necessidade da pesquisadora apresentar as habilidades fonológicas para que as professoras pudessem compreender o objeto e conseguissem reconhecer ou não em suas práticas os elementos fonológicos propostos no estudo.

A análise dos dados prioriza a preservação da totalidade da unidade social, sendo condição importante do estudo. A análise e triangulação dos dados pode ser construído por diferentes modelos de análise (de conteúdo, descritiva, inferencial, de discurso, documental, (GIL, 2009). Com a técnica da Análise de Conteúdos construímos as categorias e delineamos os elementos para as respostas das questões norteadoras do estudo. E, por fim, a escrita do relatório, que foi elaborado em forma de narrativa, mas interpretado à luz dos autores como Adams (2007); Amiralian (1997); Bruno (2006); Capovilla e Capovilla (2002, 2010); Cardoso-Martins (1995); Espirito Santo (2013); Ferreira e Albuquerque (2010); Kleiman(1995); Lemle (2001); Morais (2010; 2012); Mortatti (2000; 2010); Soares (2003), entre outros.

Como foi dito, o nosso estudo de caso foi construído por duas variáveis e a segunda consistiu na elaboração da proposta didática, concretizado na nossa pesquisa como o caderno pedagógico. Este conta com a parte teórica, a qual retoma as concepções de Consciência Fonológica, alfabetização do aluno com deficiência visual e depois as atividades propostas por meio de sequência didática. Mais adiante, veremos a organização do caderno.

As etapas de um estudo de caso permitem ao pesquisador o desdobramento pontual da pesquisa, pois saber o direcionamento, ou seja, onde se pretende chegar, possibilita um conhecimento prático e concreto dos fenômenos estudados.

### **3.2 Geração de dados**

O ambiente para a realização da pesquisa foi a sala de reunião do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú, (CAPI). O espaço foi cedido pela direção da escola, após assinatura do termo de solicitação de espaço.<sup>17</sup> A escolha de tal ambiente se justificou porque as participantes

---

<sup>17</sup> Em anexo

da pesquisa e também a pesquisadora são professoras da instituição e os encontros do Grupo Focal foram organizados nos dias das reuniões de Atividade Complementar (AC) Assim, buscando não alterar a rotina das participantes e também pelo espaço físico estar em condições satisfatórias para atender à necessidade de recursos da pesquisa (sala com acesso à internet, sistema de sonorização adequado, ar-condicionado funcionando, pouca interferência externa), mantivemos as reuniões no local.

O CAPI<sup>18</sup> oferece atendimento pedagógico para o público alvo da Educação Especial atendendo uma média 258 alunos, com faixa etária compreendida entre 03 a 54 anos idade, da cidade de Ipiaú e circunvizinhas.

Com a intenção de atender às particularidades de ensino desse público, a instituição é organizada em três áreas: deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência intelectual. Cada área é subdividida em especificidades de ensino: ensino de Libras por níveis e Português como segunda Língua; Estimulação Essencial; Cegueira, Baixa Visão, Orientação e Mobilidade (OM), Tecnologia Assistiva (TA); Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett. e Transtorno Degenerativo da Infância); Altas Habilidades e Superdotação; Transtornos Funcionais Específicos (Dislexia, Disortografia, Discalculia, Distrofia e Transtorno de Atenção com Hiperatividade -TDAH).

Assim, as áreas de atendimento ofertam para o aluno o trabalho pedagógico de modo a complementar e suplementar o ensino regular, levando-o à sua inserção na escola comum. Entretanto, o atendimento do aluno com o professor especialista não substitui as funções do professor responsável na sala de aula comum, por isso não cabe ao professor especialista avaliar para aprovar ou reprovar os alunos atendidos na instituição. Estes são avaliados no CAPI a partir dos instrumentos funcionais, elaborados pelos professores da instituição, seguindo os critérios propostos no Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada aluno, conforme a deficiência apresentada, e estes critérios são organizados em forma de relatório e mandado para a escola comum, podendo ser usado também como parâmetro de avaliação no ensino regular.

Os alunos que não são inclusos na rede comum de ensino, mas frequentam o CAPI, têm suas atividades organizadas em forma de núcleos de convivência<sup>19</sup>, nos quais as propostas

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

<sup>19</sup> O Núcleo de Convivência – É um espaço pedagógico que permite o atendimento da pessoa da comunidade com deficiência temporária ou permanente que não esteja devidamente matriculado na escola regular. Essa organização de ensino é contemplada no Projeto Político Pedagógico como parte dos núcleos de atendimento do Centro de Apoio de Ipiaú. (PPP, 2019)

buscam promover atividades artística, sócio-educativa; (oficinas, palestras, visitas sociais), tecnologia assistiva e atividades práticas da vida autônoma.

Além do trabalho com o aluno, a instituição oferta ainda: (i) curso de formação para professores e comunidade nas três áreas específicas de março a agosto; (ii) atendimento aos familiares bimestralmente; (iii) itinerância nas escolas regulares; (iv) grupo de estudos e discussões pedagógicas teóricas com professores do Atendimento Especializado, semanalmente, nas reuniões de Atividade Complementar (AC); (v) oficinas pedagógicas para professores do ensino regular das redes pública e privadas.

O CAPI é uma instituição que fomenta práticas inclusivas no seu espaço, mas também luta para que todas as escolas sejam inclusivas, porque acredita que todos os alunos têm condição de aprender. E, por isso, abre sempre suas portas às pesquisas e estudos.

### **3.2 Participantes da pesquisa**

Participaram dessa pesquisa 5 professoras que atuam como professoras na área de Deficiência Visual no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI) e 2 professores alfabetizadores da rede regular de ensino do município de Ipiaú, que atendem alunos com cegueira e baixa visão, totalizando 7 participantes. Como critérios de inclusão para participar da pesquisa temos: ser professor da área de deficiência visual do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú e professor alfabetizador da rede regular de ensino do município de Ipiaú que atendem alunos com cegueira e baixa visão. Todos as participantes da pesquisa são do gênero feminino, mas isso não foi considerada critério de inclusão. Quanto aos critérios éticos da pesquisa, a proteção da identidade dos participantes, se faz necessária, sendo por isso referenciadas ao longo da análise dos dados, como Professora informante 1 (P1); Professora informante; 2 (P2); Professora informante 3 (P3); Professora informante 4 (P4); informante 5 (P5); Professora informante 6 (P6) e Professora informante 7 (P7).

Em relação aos riscos envolvendo a saúde e a integridade física destas, são mínimos, pois todas as atividades ocorreram dentro dos limites da sala de aula e de forma orientadas e supervisionadas pela pesquisadora, desse modo, não foi permitida a realização de qualquer tarefa fora dos encontros previamente marcados. No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contou com interações verbais entre a pesquisadora e professoras, foi tomado o cuidado para que não houvesse a exposição de nenhum fator que constrangesse as participantes.

Em relação à formação profissional destas, temos: 4 professoras com formação em Letras, 1 com formação em Geografia e as 2 professoras que atendem na rede regular de ensino, têm formação em Pedagogia. O perfil etário das participantes é de 32 a 52 anos.

### **3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

Depois da aprovação do projeto sob parecer nº 3.560.811, pela Comissão Ética da Pesquisa CEP/UDESC, o segundo passo foi a realização da reunião para apresentar e convidar as professoras para a participarem da pesquisa. No dia 25/09/2019, na reunião de Atividade Complementar (AC), realizamos o primeiro contato com as professoras para apresentação da proposta. A reunião foi organizada em dois momentos: no primeiro foi apresentado a proposta da pesquisa, objetivos e os instrumentos de coleta de dados. Antes, porém, informamos às professoras que a direção já tinha conhecimento sobre a proposta, por meio do Termo<sup>20</sup> de Ciência do Chefe de Serviço, o qual esclarece sobre a pesquisa.

A realização do convite foi feita formalmente por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE),<sup>21</sup> o qual foi distribuído e lido todas as informações constantes no mesmo, buscando sanar quaisquer dúvidas que as candidatas pudessem ter sobre o estudo.

Feito o convite, todas as professoras aceitaram participar, e após assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido discutimos as datas para realização dos encontros de Grupo Focal. Ficando assim definido: quatro encontros, às quartas-feiras no mesmo horário das reuniões da Atividade Complementar (AC), ou seja, das 17 h às 18:30h.

Inicialmente, a proposta era de cinco encontros de Grupo Focal com uma hora e meia de duração, mas as professoras preferiram aumentar meia hora em cada encontro e diminuir a quantidade de dias. Ficando, assim, estabelecido o cronograma:

---

<sup>20</sup> Em anexo

<sup>21</sup> Em anexo



Quadro 1 - Calendário das reuniões do Grupos Focais .

25/09	Apresentação da proposta. Assinatura do termo aplicação do questionário
09/10	1º Momento do Grupo Focal
23/10	2ª Reunião do Grupo focal: Análise da atividade proposta
30/10	3ª Reunião do Grupo focal- Fundamentamos sobre Consciência Fonológica.
06/11	4ª Reunião: Análises e discussão da atividade

Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo momento da reunião foi direcionado para a aplicação do questionário. A proposta inicial para a aplicação foi o que seria respondido sem a presença da pesquisadora e após a reunião, mas foi sugerido pela banca, na apresentação de qualificação do projeto, o preenchimento do questionário com a pesquisadora presente, pois algumas perguntas poderiam induzir à consulta de respostas, o que não seria interessante para o objetivo da pesquisa. O questionário foi composto por oito questões, sendo três objetivas e cinco subjetivas referendavam os dados profissionais que fossem de relevância para a pesquisa e que delineassem o perfil de cada uma participante.

A segunda parte da coleta de dados foi por meio de Grupo Focal, visto que coaduna com a pesquisa qualitativa, porque esta permite a interpretação dos discursos em contextos sociais. Para Gatti (2005, p. 11):

O grupo focal [...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham um traço em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A escolha dessa técnica é condizente com o objetivo da pesquisa, pois como investigação, permite a interação do sujeito sem a imputação de um único saber, mas a partir da compreensão de diferentes opiniões e sentimentos, possibilitando ressignificação de saberes pelas trocas de conhecimentos entre as participantes. “A finalidade principal dessa modalidade

de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento” (GOMES, 2000, p.279).

Além dos procedimentos recomendados, a técnica obedece a critérios de planejamentos, números de participantes, escolha de moderador, ambiente e registro para execução do Grupo Focal. Quanto ao número de participantes, não há consenso entre os teóricos quanto ao que se refere ao mínimo e máximo de participantes, por isso tomamos como referência o estudo de Pizzol (2004) quando coloca que o tamanho ótimo para um Grupo Focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas.

Em relação a escolha do moderador é necessário que tenha conhecimento adequado do tema para que possa conduzir as discussões, nesse caso, a própria pesquisadora assumiu esse papel. Como técnica de discussão, os registros de opiniões, relatos, posicionamentos dos participantes devem ser gravados para posterior transcrição e análise.

### 3.3.1 Grupo Focal 1

O primeiro encontro com as professoras no GF teve o intuito de colocá-las em duas perspectivas: (i) como viveram o processo de alfabetização – como alunas; (ii) como atuam no processo - como alfabetizadoras.

Para a pesquisadora, o objetivo era perceber, pelos discursos e comportamentos das mesmas, se elas utilizam das estratégias de ensino que viveram para alfabetizar os alunos hoje. Ao chegar no ambiente, as professoras se sentiram à vontade, sendo bem recepcionadas, começaram a manusear os livros e ativar suas memórias sobre o que viveram. Assim foram mostradas imagens, seguindo o roteiro de aplicação.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Em anexo

Quadro 2: Abecedário e cartilhas de alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 - Caderno de exercícios e material pedagógico

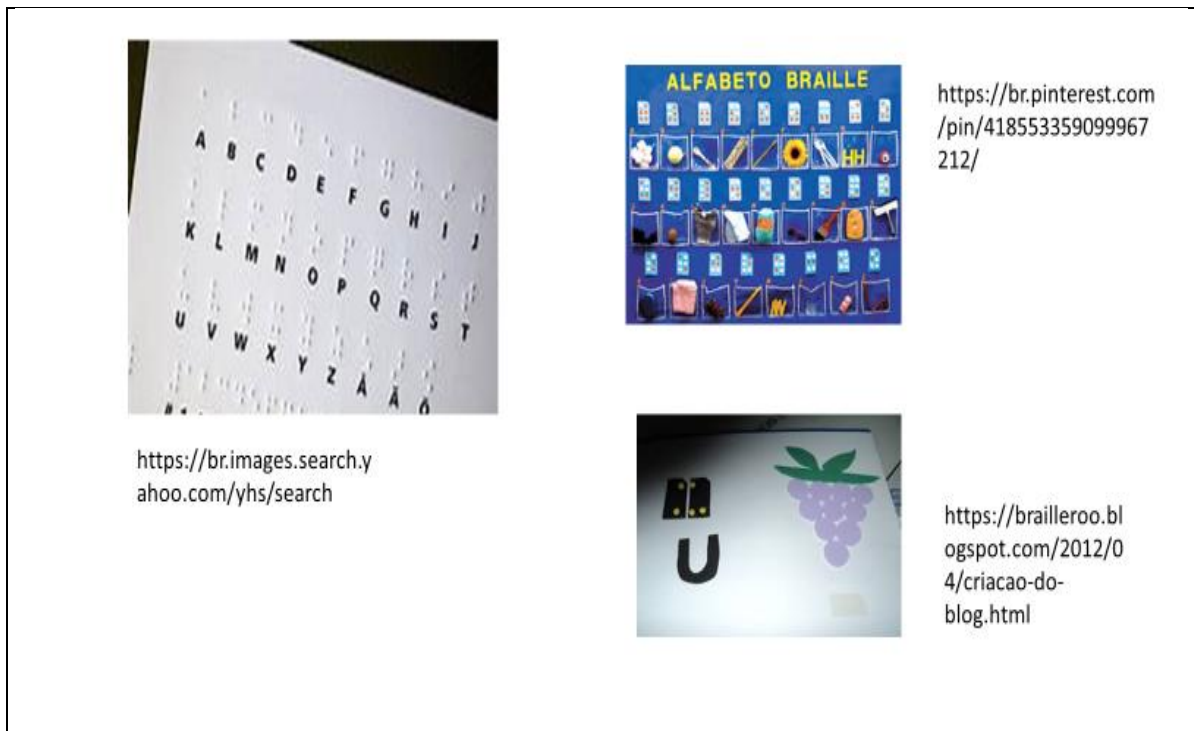


<https://www.bing.com/images/search?view=detailv2&id=AF132386B951A3EF9CCC79A189FFBC613CDD01A6&thid=OIP.aq>

<https://novaescola.org.br/conteudo/5076/alfabetizacao-recuos-avancos-atividade-letras-moveis>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 - Alfabeto transcrito em Braille e material pedagógico adaptado



Fonte: Dados da pesquisa.

As questões e as imagens nortearam as narrativas das professoras de forma mais profunda, sem artificialidade. Ouvimos quem ensinou, como aprenderam a ler, os métodos que eram usados. Intencionalmente, o roteiro seguia a questão dos métodos de hoje e as práticas de ensino e a questão do ensino do aluno com deficiência visual.

### 3.3.2 Grupo Focal 2

No segundo encontro, cada professora recebeu uma cópia de uma atividade<sup>23</sup> para alunos de alfabetização. As professoras analisaram a atividade a partir dos seguintes questionamentos: (i) o enfoque da atividade é na escrita ou na oralidade; (ii) se a atividade permite ao aluno se apropriar do princípio alfabético da escrita; (iii) como poderia ser uma atividade fonológica; (iv) como aplicar a atividade para alunos cegos ou com baixa visão,

<sup>23</sup> O aluno com cegueira realiza a pintura a partir da adaptação. A figura deve ser contornada com barbante ou fio urso para delimitação do espaço possível, entretanto os desenhos devem ser simples, sem muito detalhes. Disponível em [www.sac.org.br](http://www.sac.org.br). APR\_EAR. Acesso em novembro 2019.

levando em conta a via de aprendizagem do aluno. Depois foi realizado o encaminhamento didático para que as participantes relacionassem às questões sobre conhecimentos fonológicos.

Quadro 5 : Atividade Habilidade Fonológica - som final



Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.3.3 Grupo Focal 3


No terceiro encontro, iniciamos o primeiro momento falando sobre as mudanças no Plano Nacional de Alfabetização<sup>24</sup>: (i) se as professoras já conheciam as mudanças, se estavam estudando, se sabiam sobre a concepção fonêmica; (ii) se correlacionavam o uso da consciência fonológica a algum método de alfabetização. O segundo momento foi apresentado

<sup>24</sup> <sup>24</sup> Política Nacional de Alfabetização (Art. 3º do Decreto Nº 9.765/2019. PNA, 2019, p40 file:///C:/Users/Notebook/Documents/pasta%20do%20caderno/CADERNO\_PNA\_FINAL.pdf. Acesso em agosto de 2019.

as habilidades de consciência fonológica em slides e a partir de então, seguimos o roteiro proposto.

#### Quadro 6 : Atividades - Escrita e Leitura em Braille

O que diz o novo Plano Nacional de Alfabetização do Brasil?



8 de abril  
Dia Nacional do Braille

<http://www.adevic.org.br/noticias/dia-nacional-do-braille-e-a-reflexao-sobre-igualdade-de->

<log.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/curso-de-braille-e-oferec>

<https://br.images.search.yahoo.com/yhs/search;>

Fonte: Dados da pesquisa

#### 3.3.4 Grupo Focal 4

No primeiro momento, retomamos à discussão sobre encaminhamentos didáticos para o trabalho com habilidades de Consciência Fonológica e como poderia ser feito com o aluno com Deficiência Visual.

#### Quadro 7 Habilidade de Aliteração

Forme palavras a partir da inclusão do r (Encontro Consonantal)

**Pato** \_\_\_\_\_

**Gato** \_\_\_\_\_

**Pata** \_\_\_\_\_

**Tote** \_\_\_\_\_

Fonte: Dados da pesquisa

Chamamos a atenção das professoras para a atividade: vocês fazem esse tipo de atividade? Que habilidade fonológica estamos trabalhando ao colocarmos o r depois da primeira letra. Fomos organizando o que poderia ser feito: as palavras que têm elementos iguais. Cada palavra iniciada com o mesmo som (bater palmas), falar a palavra e depois repetir em sílabas.

No segundo momento do Grupo Focal, as professoras deveriam montar, a partir de quatro palavras apresentadas, uma atividade de Consciência Silábica: Foram formados dois grupos para execução da atividade.

#### Quadro 8 Atividade Consciência silábica

**FELICIDADE - GELEIA - SALPICADA - CASCATA**

Fonte: Dados da pesquisa.

#### **4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: O QUE DIZEM OS DADOS**

A análise dos dados serve para delinear as interpretações e significados das informações obtidas. À medida que as informações são confrontadas com os pressupostos teóricos, podemos comprovar ou não, a hipótese da pesquisa, portanto, importa uma técnica condizente ao que se propõe o estudo. Assim, optamos pelo método de análise do conteúdo, sendo definida por Bardin (1977, p. 42) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção[...] destas mensagens.

A Análise de Conteúdo permite o retorno ao objetivo da pesquisa, e reafirma pressupostos que fundamentam o estudo:

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados ( MORAES, 1999, p. 2 ).

A abordagem dos dados pela Análise do Conteúdo pode ser em dois níveis:

A análise de conteúdo no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena ( MORAES, 1999, p. 10 ).

Sob essa percepção, a análise dos dados da pesquisa assume um caráter discursivo, no qual o sentido e compreensão dos significados das falas das participantes se relacionam ao contexto da prática de ensino de cada uma. A proposta é atribuir significados às ações, aos discursos e recordações trazidas à tona pelos instrumentos de coleta de dados, sem no entanto,



significá-los ao engessamento dos conceitos de certo ou errado, mas ampliar e compreender esses significados frente aos novos conhecimentos propostos nas referências do estudo.

Os registros dos dados colhidos nos grupos focais foram feitos por meio de audiogravação e transcritos pela pesquisadora. Para a transcrição, usamos dois critérios: primeiro a transcrição de todo o conteúdo, depois só foi transcrito as respostas pertinentes ao roteiro ou as questões formuladas. A partir da transcrição fomos construindo as categorias e ajustando o que foi rabiscado durante os encontros. As discussões sobre as práticas e concepções de alfabetização, aliados aos comportamentos das participantes, contribuíram para elencar as categorias. Assim, definimos três categorias de análise, a saber: a alfabetização dos alunos com deficiência visual; habilidades fonológicas para a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiência visual; formação do professor alfabetizador para trabalhar consciência fonológica com alunos com deficiência visual.

Destacamos que as discussões dessas categorias se relacionam pela especificidade do objeto de estudo, uma vez não tem como dissociar a construção da Consciência Fonológica (CF) da ação mediadora do professor em sala de aula, sobretudo com aluno com deficiência visual.

#### **4.1 Primeira categoria - métodos e alfabetização de alunos com deficiência visual**

Os métodos de alfabetização, conforme já abordados no capítulo 3, ocupam sempre as preocupações quanto ao processo de ensino da leitura e escrita. Sempre há questionamentos aos alfabetizadores e nas escolas: qual método, vocês usam na alfabetização? Assim, a primeira categoria surge do questionamento feito às professoras na questão 7 do questionário e dos registros das discussões realizadas nos Grupos Focais.

O intuito foi compreender se as práticas vivenciadas pelas professoras, como alunas, definem as posturas em sala de aula hoje e que lugar ocupam as concepções dos métodos de alfabetização nas estratégias usadas com os alunos com deficiência visual. A partir das questões: a) Reconhecem esses materiais de quando vocês estudavam? Vocês lembram de como aprenderam a ler?

Feitas tais indagações, as professoras se colocaram:

P1 “Eu lembro da professora, eu tinha uns seis anos naquela época. A professora falava ba-be-bi e eu repetia. Aí quando ela mostrava o ba, eu falava o be. Ela falava o bi, eu falava bo. Tinha dificuldade nessa fase inicial. Depois, do nada shhhsshsh aprendi a ler. Não sei como foi.”

P2 “Eu me lembro que na minha época não existia alfabetização para menores de 5 anos, a criança já entrava na escola com 6. Minha mãe comprou aquela cartilha ABC ali e é... Eu fiz banca com a aquela cartilha Ensino Prático para aprender a ler, com a professora Mariinha. A professora Mariinha falava b com a –bê-á-bá; b com e bê-e-be.”

As respostas trazidas são importantes porque demonstram a relação que as professoras construíram quanto à aprendizagem, como viam a escola e qual papel desempenhavam no contexto de ensino. Quando a P1 afirma que tinha dificuldade na aquisição das sílabas, percebemos que ela não tinha estabelecido a relação de manipulação dos sons, era um exercício de repetição. Não sabemos quais estratégias foram usadas para que a aluna/professora avançasse, mas acreditamos que aprendizagem aconteceu quando esta sistematizou a compreensão dos princípios alfabéticos. Descobrir como se estrutura a escrita e como representa a fala, permite ao aluno a compreensão do SEA.

P5 “É ...eu me recordo de estudar muito ABC, depois tem essa questão do bê- -a- ba. Eu lembro de painho, que falava pa-ti-ão – pão. Eu ficava meio perturbada, sem entender. Não sei o que ele queria dizer, mas acho que ele queria ensinar o til, eu acho que era isso. Mas tudo bem. Mas era assim mesmo. Essa cartilha não me é estranha, deve ter sido ela mesma. Eu lembro da minha primeira professora, Dalva.. Não, a primeira foi Queneli...Linda! E ai ... Eu me lembro de um processo tranquilo, com todo mundo nessa vibe de bê- com a- ba.”

P6 “ Eu também quando fui alfabetizada fui com essa cartilha aí.. Ensino Prático para aprender a ler. Eu estudava numa escolinha, mas num era banca. Era escolinha mesmo, ficava no fundo da casa, de Joao Sertório. E Jane era boa professora, ela ensinou a mim e minha irmã. Ensinou, né? Ba,be,bi, a gente foi alfabetizada. E quando eu fui para a escola foi aqui, já estava alfabetizada, mas fui para o primeiro ano, primeira série, eu já sabia ler. Eu devia ter uns 5 anos de idade. Eu lia muito livros de histórias.”

Na transcrição das falas das P5 e P6 percebemos que algumas palavras poderiam ser categorizadas ainda na pesquisa. “Linda”, “boa”, “presente”, pois demonstram a relação de afetividade vivenciadas pelas professoras, quando alunas na alfabetização. Geralmente, no processo inicial de escolarização se estabelece uma relação de bastante proximidade e afeto entre alunos e professores, principalmente se é “um processo tranquilo”, como disse a P6.

O aprender vivenciado e a confiança transitam na ação de ensinar do professor. No entanto, pela inexperiência da pesquisadora, pois fora chamada atenção na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico para não se distanciar do objeto do estudo e também devido

a escassez de tempo para execução de leituras sobre afetividade, não foi possível trazer como categoria para análise.

Quanto aos métodos trazidos pelas memórias das professoras, inicialmente construídas pelas imagens, demonstram a concepção de alfabetização vivida por cada uma.

P4 “Era essa cartilha aí, Nossa cartilha. Era minha e de minha irmã ela já sabia mais que eu... O método também era bê- -a- ba, bê-e-be.. . Depois mudou era na verdade o b com a... ba ; b com e be. Era esse método mesmo.”

A silabação, a forma mecânica e o distanciamento da oralidade eram experiências comuns quando se tratava de aprender a ler e escrever. A crença que a repetição, a cópia e que todos sabiam ler é, comumente, tomada nos termos comparativos da escola de hoje.

P7 “Era esse método também. Era bê- -a- ba, bê-e-be.É depois mudou. E todo mundo aprendia.”

A fala da P7 ainda confirma uma compreensão saudosista quando afirma que: [...] “todo mundo aprendia”. E quando perguntado a P7 por que ela acreditava que todos aprendiam, a professora não respondeu diretamente, limitou-se a dizer que ela e todos os colegas aprenderam na idade certa e, ao término do ano, todos sabiam ler.

Podemos dizer que essa era uma compreensão do contexto pedagógico e social da época, e que hoje o que temos certeza é que “Há algum tempo, existia uma ‘fórmula única’ de alfabetizar e essa deveria caber em todos que conseguissem sentar nos bancos escolares que existiam” ( FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p.113).

Era o ensino das cartilhas e abecedário, como as falas das professoras demonstram. As propostas de leitura e escrita das cartilhas não significavam as relações de textos, uma vez que privilegiavam a diferença formal da escrita, como se não houvesse relação com a oralidade. Além de ser um exercício de repetição contínuo e exaustivo. Portanto, não era um caminho tão suave como apregoam alguns. A fala da P5 assevera isso:

P5 “Tinha a cartilha, porque quando a gente terminava a cartilha, voltava e tinha que ler tudo para recordar ... Eu lembro. E não era dada pelo governo.”

Na visão de Magda Soares (2016)<sup>25</sup>, as cartilhas funcionaram para alfabetizar muitas crianças na época, “O problema é que as crianças aprendiam a codificar e decodificar, e não a descobrir o mundo da literatura, dos jornais. Era como aprender uma tecnologia e não saber que uso fazer dela”.

O nosso entendimento crítico em relação à cartilha é o mesmo que Paulo Freire na perspectiva de Soares (2003, p.120): “Paulo Freire cria uma concepção de alfabetização que transforma o material que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais que se alfabetizam - enfim: o método com que se alfabetiza”. Nas cartilhas o trabalho com a sílaba corresponde a família silábica e não há preocupação em a relação aos sons:

P5 “[...] Eu lembro de painho me ensinando a ler. Ele falava p/ã/-ti-/ã/o – pão, eEu ficava meio perturbada,, sem entender. Não sei o que ele queria dizer...Mas acho que ele queria ensinar o til, eu acho que era isso.”

Nesse tipo de ensino há “dependência do sistema da escrita em relação ao sistema oral” (BARBOSA, 1992, p.54). Assim, as cartilhas versavam pela sobreposição da escrita e isso significava que para aprender a ler, o aprendiz devia transformar o signo gráfico, em signo oral para depois chegar à compreensão do mesmo.

E na Consciência Fonológica a :

A consciência da sílaba se traduz através de uma capacidade de síntese e análise, uma vez que segmentar palavras em sílabas requer do sujeito aprendiz perceber como essa sílaba se constitui, quais seus micro e macro elementos; enfim, como a sílaba se estrutura, para perceber como a palavra se processa oral e graficamente (ESPÍRITO SANTO, 2013, p.13).

A perspectiva das estratégias de alfabetização pelo eixo fonológico se amplia, pois a proposta é a compreensão primeiro do som (fonema/grafema) e não na perspectiva contrária (grafema / fonema). E assim, a formação de novas sílabas é construída pela hipótese das escolhas sonoras e combinações que o aluno faz na aquisição da escrita.

É preciso deixar claro que, ao abordar a questão silábica, não estamos afirmando que essa seja a única etapa para a aprendizagem de leitura e escrita, mas um aspecto importante para aquisição do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Segundo Tolchinsky (2003: xxiii apud Soares, 2018, p. 36), [...] “aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de

<sup>25</sup> Entrevista <https://revistaeducacao.com.br/2016/10/18/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/> Acesso em: dezembro 2019.

conhecimentos pragmáticos e gramaticais, que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove as outras”.

Retomando a questão dos métodos de alfabetização, já um tanto iniciada, o foco da reflexão foi sobre as práticas de alfabetização de hoje. Inicialmente, as professoras disseram que eram iguais às práticas de antes. Só P5 se posicionou:

P5 “Mudou. Porque hoje, as aulas têm mais relação a algo, antes não, era sem contexto mesmo. Aquelas palavras eram mecânicas. Hoje, mesmo que se trabalhe essa questão do som, tem as letras e se trabalhe com as sílabas, tem o texto. Hoje mesmo que não saiba ler, se discute a palavra, o significado, antes tinha aquela lista de palavras que tínhamos que ler e treina para depois fazer a leitura”.

Na discussão começamos a pensar como foram essas mudanças: Os métodos são diferentes, como? E o que temos de igual, então? A intenção era compreender o parâmetro de igualdade e diferença que as professoras estavam usando.

P1 “Porque assim...Eu concordo com P5... Mas têm situações em alguns lugares que há uma reprodução de antes: do arcaico, de exigir do aluno o método.”

P2 “Eu acho que mudou só as teorias. É Construtivismo, Letramento e ninguém pode mais dizer que ensina BA, BE, BI, BO, BU.”

P4 “Acho que teve mudança com o trabalho com texto. Você trabalha poesia, receita e tudo. Mas a escrita mesmo continua sendo sílabas. E mesmo aqui a gente também relaciona Braille e sílabas, as palavrinhas. Eu vejo assim...”

As falas das professoras trazem uma importante diferença na concepção de hoje da prática de alfabetização: o enfoque da leitura no texto. Essa prática em sala de aula hoje é resultado das abordagens e conceitos dos estudos sobre letramento, os quais tratam as relações que envolvem o processo de alfabetização também como prática social, pois antes tínhamos uma concepção estrutural da língua e a leitura na alfabetização era um objeto à parte da sociedade.

Nas décadas de 1970 e 1980, todos os métodos de alfabetização utilizados na escola apregoavam que o aluno, para poder ler textos reais, primeiro tinha que ser capaz de decodificar letras e sons (fonemas) corretamente. Não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler (MORTATTI, 2006, p.56).

Quanto aos métodos de ensino, as professoras, apesar de afirmarem no questionário que ensinam na perspectiva do letramento, método alfabético e até considera construtivismo como método, confirmam a preferência pelo ensino silábico

P3 “É concordo com P4. Têm os projetos também que antes não tinham. Só que na sala mesmo fazemos as tarefas com as letras, jogos, então alfabetizamos mesmo com sílabas.”

Acreditamos que uma prática de alfabetização em que haja mistura de métodos que se valha também das experiências do professor, dos diferentes textos não seja um empecilho para o processo de aprendizagem do aluno, Imbernón (2005, p. 6) afirma que “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática”. Magda Soares traz consistente reflexão sobre a questão do uso de vários métodos no Livro a questão dos métodos. Portanto, a questão não é o método de ensino, mas da abstração do que seria os conteúdos de alfabetização. As atividades propõem reflexão sobre as sílabas? Como é visto a troca de um grafema na palavra escrita pelo aluno? É um erro ou uma hipótese que indica ao professor a necessidade de retomar a questão fonológica com o aluno para que diferencie os fonemas?

As decisões metodológicas devem ser tomadas a partir do que precisamos ensinar e as ações precisam refletir o caminho que será percorrido para alcançar esses objetivos. Sem uma posição conceitual do que se pretende e sem conhecimento suficientes das questões teóricas existentes, o professor traz para sala de aula diferentes teorias, mas que não refletem sua prática de ensino:

P2 “Eu acho que mudou só as teorias. É Construtivismo, Letramento e ninguém pode mais dizer que ensina BA, BE, BI, BO, BU.”

Sabemos que essa compreensão das teorias, muitas vezes, é construída nas propostas formativas para o alfabetizador em que não se discute o processo como um todo e os meios de alcançá-los. As mudanças de concepções teóricas são trazidas para a sala de aula, quase sempre, sem muita reflexão e entendimento do que acarreta os construtos dessas concepções para o professor, aluno e a escola. As teorias modificam o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Num sentido amplo, elas abarcam alterações de atitude e de paradigmas para pensar a alfabetização, alteram os projetos políticos de redes de ensino, os currículos, os materiais didáticos adotados e modificam as avaliações que os sistemas de ensino fazem dos alunos e do trabalho dos alfabetizadores( FRADE, 2005, p. 11).

Compreender que independentemente do método ou da teoria que o professor assuma para nortear sua prática, as ações didáticas e os procedimentos são os elementos que viabilizam o processo de alfabetização como um todo. Nos apoiamos nas ideias de Magda Soares (2018), quando propõe que além de identificarmos quais métodos de alfabetização são os melhores, necessitamos reverter esse termo para alfabetizar com método. A alfabetização acontece a partir das intervenções pedagógicas de forma estruturada e sistematizada aos propósitos de ensino, além dos pressupostos teóricos que devem definir toda ação do professor em sala de aula.

Nas discussões sobre as práticas de alfabetização para os alunos com baixa visão e cegueira e os alunos videntes, as professoras apresentaram posicionamentos semelhantes quanto às dificuldades de ensino para esse público:

P1 “ Como o aluno de lá ( vidente) eu dou conta. Eu mostro. Mas o aluno com deficiência visual, eu não dou, porque falta a visualização gráfica e com os outros, a gente mostra. Os alunos de lá eu consigo ir levando. É bem complexo isso, por isso eu não sou alfabetizadora. É, eu sou, mas...”

P2 “ Eu acho que é mesmo só a questão visual, porque o aluno vidente numa sala de alfabetização tem muita coisa, tem muito informação. Tudo que ele vê vai tocando. Falo por mim, quando eu estava na escola regular, colocava a palavra “bola”, e destacava, depois voltava para o texto e aí ele ia aprendendo. E ele nesse ambiente visual ia aprendendo. Eu falo porque comigo deu certo. Eu fiz um painel e nele tinha todos tipos de letras: bastão e cursivas. Eram 26 bolsos e dentro dos bolsos tinham objetos, figuras, e eu ia tirando, mostrando e o aluno vendo e lia. E mesmo que ele não soubesse ler, ele ia fazendo associação. E esse aparato visual faz toda diferença. Eu falo pela a minha experiência, por exemplo colocava uma palavra e o aluno vai vendo tudo. Mesmo com o Sistema Braille, o aluno tem dificuldade e a gente também.”

As falas das professoras convergem para o entendimento que as diferenças e dificuldades de alfabetizar esse público ocorrem porque experimentam a via visual para o aluno que não tem essa condição. O professor ao trabalhar pela relação ideovisual acaba restringindo a ação didática a exercícios de repetição ou construção da relação de letra /imagem e essa forma não contempla a natureza fonológica e perceptiva-tátil necessária para a aprendizagem do aluno com deficiência visual. Se essa especificidade não for levada em conta, o aluno se sente desmotivado e quase não consegue demonstrar resultados positivos nas atividades que são aplicadas em sala e isso leva-o a um baixo desempenho na aquisição do Sistema da Escrita Alfabética.

O professor deve estar consciente que a forma que a criança com deficiência visual utiliza para adquirir e organizar suas experiências sensoriais. [...] É fundamental para o processo de aprendizagem e construção do conhecimento [...] a criança precisa viver a ação com todos os sentidos de forma integrada para poder formar os conceitos (BRUNO, 2006, p. 46).

A falta de um ensino que atenda às especificidades desse público, desde a falta de adaptação de material didático, a organização do sistema de ensino e até mesmo a mudança atitudinal do professor contribuem para que a deficiência seja vista em sala de aula como “um problema”, “um defeito”, ideia já discutida no estudo e, por isso, associa-se à concepção de que “[...] o não-ver com a incompreensão, incompetência ou incapacidade”( AMIRALIAN, 1997, p.24).

P3 “O aluno com deficiência tem uma dificuldade a mais. A gente não consegue alfabetizar. E aí a gente pensa que ele tem um problema, porque a gente não consegue.”

P4 “Eu não sei se é como um problema, porque os alunos aprendem. Mas a diferença do vidente é que aprende rápido, o cego tem que ter mais tempo, mais estratégias, mostrar, levar a apalpar.”

O aluno vidente não precisa estabelecer as mesmas relações conceituais de um aluno cego ou com baixa visão para construir a aprendizagem de leitura e escrita, no sentido de eficiência visual ou discriminação tátil. O aluno com deficiência visual precisa construir-se de diferentes habilidades para ativar o processo de compreensão do que ouve e toca, para depois compreender a leitura. Por isso é importante o professor “reconhecer, pois, que a importância do fator perceptível visual é tal uma anomalia e esse nível fará com que a aquisição da leitura e escrita seja mais difícil” (ARIZA, et al, 2003, p.206).

As diferentes estratégias de ensino para o aluno com deficiência dão condições do aluno aprender, sendo assim, a deficiência não é incapacitante.

P5 “Não sei, mas eu consegui alfabetizar porque também fui fazendo várias coisas.”

A falta de adequação no ensino é que não permite, muitas vezes, que o aluno aprenda. Assim, concordamos com os argumentos de Silva (2009, p.186) quando diz que o contexto da inclusão [...] “exige muitos saberes da prática docente, além da mudança de atitudes, hábitos e valores e um efetivo compromisso com os alunos em geral”.

Sendo assim, a análise da primeira categoria nos permitiu identificar que as abordagens dos métodos nas práticas de alfabetização não são determinantes para a eficácia da



aprendizagem do aluno. As relações de complementaridades entre conhecimentos teóricos, métodos e experiências contribuem para uma prática alfabetizadora do aluno com deficiência visual eficaz, se estratégias de ensino forem planejadas para esse público e o professor souber onde começa e termina suas ações.

#### **4.2 Segunda categoria: habilidades fonológicas e a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiência visual**

Tomando por base as atividades propostas e a reestruturação destas como encaminhamento das habilidades fonológicas foi possível construir a segunda categoria do estudo: habilidades fonológicas para a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiência visual.

As discussões teóricas sobre Consciência Fonológica (CF) apontam que os estudos sobre o assunto é desde a década de 80 com várias pesquisas na área, como já apontada aqui. Mas no contexto da práxis do professor, as discussões sobre Construtivismo e Letramento foram mais amplas nos cursos de formação do professor alfabetizador, (ESPRÍTO SANTO, 2013), o que implicou em conhecimento sobre os conceitos e práticas sobre esses aspectos, ou pelo menos, assim se acredita. Todavia, as relações sobre a aquisição do Sistema da Escrita Alfabética como sistema notacional que engendra aspectos cognitivos e linguísticos não foram evidenciados nas práticas de ensino. Há um conhecimento desses aspectos feito sobre a forma de atividades silábicas devido ao método fônico.

A discussão sobre abordagem fonológica nos permitiu entender que as professoras utilizam habilidades fonológicas em suas práticas de ensino como atividades lúdicas, entretanto não sistematizam como análise reflexiva para a compreensão do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) :

P5 “É... Essas atividades são feitas com as crianças, de ensinar a posição, eu faço nos joguinhos de colocar as letras.”

As colocações revelam que não há conhecimento por parte das docentes sobre as propriedades que devem ser assumidas no ensino do Sistema da Escrita Alfabética quanto ao uso sonoro de um ou de outro fonema na escrita da palavra.

P1 “ Eu trabalhei a palavra casa por exemplo, ele foi captando quando falei do som. Depois, fui trabalhando algumas palavras, mas nem sempre eles entendem. Mas tem hora que pergunta :tia porque é esse jeito.”

A questão sonora é colocada como se o aluno não fosse capaz de entender a relação do som na construção das sílabas e palavras. A falta de sistematização da atividade também é outra questão presente no discurso das professoras:

P4 “ Na verdade, esse tipo de pensar não, mas atividades de trocar as letras, de ir formando novas sílabas, sempre têm.”

As atividades fonológicas feitas pelas professoras não seguem os princípios da sistematização de etapas para que se tenha continuidade das hipóteses feitas pelo aluno. Com isso, percebemos que não há uma estruturação da atividade para levar o aluno a avançar nos níveis da escrita alfabética.

Outra questão é usar a relação fonológica como estudo de ortografia sem que o aluno domine os princípios de aquisição do sistema notacional, como mostra a fala a seguir:

P3 “Não, a nossa preocupação é com a ortografia. Quando eles escrevem casa com z, a gente fala a regra.”

A representação /z/ para /s/ no processo de alfabetização não só significa uma explicação de regras convencionais, mas um processo de construção de hipótese, visto que o aluno pode ser instigado a discutir sobre a escrita a partir do eixo fonológico e buscar na memória as referências parecidas com o som trabalhado. A ortografia é uma representação convencional e o significado de cada signo é determinado pelo sistema de que ele faz parte.

A questão da ortografia e suas regras serão construídas à medida que o aluno for se apropriando do sistema linguístico, mesmo porque:

“Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d, f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas. Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo “regras”( BNCC, 2018, p. 91).

A manipulação consciente dos sons e das estruturas que formam novas palavras é um processo de reorganização das letras e também de reflexão e só faz sentido quando o aluno for incentivado a relacionar esses novos elementos com as habilidades fonológicas: sons iguais,

diferentes, no final da palavra, no meio, contudo as professoras não afirmam que tratam tais atividades de modo amplo. Parece ser uma mediação visando somente os aspectos lúdicos, não há uma reflexão para pensar nos elementos linguísticos de modo que sejam transpostos para a escrita.

P6 “As atividades de aliteração, né... Travalíngua é ótimo, a gente faz como jogo no núcleo.”

As atividades silábicas feitas por meios dos jogos e brincadeiras permitem ao aluno desenvolvimento a Consciência Fonológica (CF) e isso contribui para a aquisição inicial da escrita, porém é um processo cognitivo e não pode ser uma atividade feita de forma mecânica, sem que haja um objetivo definido. Por isso a habilidade de Consciência Fonológica é “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de serem utilizados de maneira intencional. A consciência fonêmica é a forma de Consciência Fonológica (CF) referente aos fonemas” (MORAIS, 1996, p. 309). No processo da escrita alfabética, as atividades de CF devem levar o aluno a refletir sobre as palavras e a memorização, nessa perspectiva, é a partir do princípio de como e quando o aluno vai vivenciar esse processo de memorização para consolidação de tais correspondências.

Construir uma prática de alfabetização por meio dos aspectos fonológicos consiste em ressignificar a mediação das atividades, de modo que não haja preocupação somente com a forma. Analisando esse aspecto a partir da atividade apresentada no Grupo Focal 2 (trabalho de posição final da sílaba **ÃO** e a adequação desta para atender a especificidade pedagógica do aluno com deficiência visual), as professoras não apresentaram significação para a questão fonológica. As imagens se sobrepuseram à habilidade fonológica e a preocupação foi com a adaptação da tarefa (forma).

P4 “Nesse caso temos que fazer a adaptação, passar o cordão e no caso do aluno com baixa visão contornar as figuras, deixando-as mais escuras. E ele pode fazer.”

A colocação da P4 foi adequada quanto às adaptações para o aluno com cego, mas o trabalho de Consciência Fonológica não foi planejado. Poderia ter sido reestruturado a atividade para a oralidade; a escuta, fazendo um jogo de repetição sonora: Poderia ser trabalhado as palavras, o nome dos desenhos, as letras que compõem as palavras, etc. Tantas outras compreensões que podemos fazer para trabalhar o jogo auditivo com o aluno com

deficiência visual e levá-lo a refletir sobre os sons. Todavia a preocupação com a escrita é predominante entre as professoras, e a questão sonora não é evidenciada.

P7 “É porque, às vezes, a gente já coloca logo a escrita, mas fazemos sim.”

Ainda buscando ampliar a nossa percepção sobre como as professoras compreenderam a relação de quais aspectos contribuem para a construção da Consciência Fonológica(CF) propomos a análise de uma atividade de aliteração e rimas .

Pelas respostas das professoras percebemos que falta o conhecimento teórico, como já dito aqui, para o trabalho com habilidades fonológica de modo estratégico e intencional:

P1 “A gente até faz essas atividades... Assim, não seguindo esse entendimento de como fazer.”

P4 “É...Transforma em encontro consonantal pr e formam outras palavras.”

P6 “As atividades de aliteração, né... Travalíngua é ótimo, a gente faz como jogo no núcleo.”

Os jogos de rimas e aliterações não bastam para a apropriação do Sistema Alfabético, se o professor não intenciona a reflexão do aluno sobre os fonemas que diferenciam as palavras :

P 2 “Não tinha consciência desses termos teóricos, mas a gente sempre faz. As atividades de rimas, os alunos gostam muito.”

P5 “É... Essas atividades são feitas com as crianças, de ensinar a posição, eu faço nos joguinhos de colocar as letras.”

A mediação pedagógica nas atividades deve ser constante durante as atividades fonológicas e precisam ter intencionalidade pedagógica bem definida. E são atividades simples, por exemplo, as palavras, bota e nota diferenciam em que? Café e boné têm sons iguais no começo ou final da palavra? E assim ir construindo, por meio do ouvir, as diferenças alfabéticas e só depois iniciar a escrita. Lemle (2001, p.9) diz que “Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”[...]

Na última proposta, a intenção foi que as professoras desenvolvessem estratégias de habilidades fonológicas na aplicação de uma atividade fonêmica. Como as professoras estavam divididas em dois grupos temos:

P1, P2, P4, P5 “Em primeiro lugar pensamos que poderíamos escrever as palavras em Braille e também usar o brailito para que eles escrevessem a palavra. E ir tirando as sílabas e formar outras.”

P3, P6 ,P7 “Pensamos em retirar algumas sílabas para também perceberem. Ex : GELEIA, aí tira Ge e escreve.”

Percebemos que as professoras compreenderam o princípio de manipulação silábica como uma estratégia de habilidade fonológica, contudo a preocupação com a escrita prevaleceu novamente na organização da atividade. Essa é uma prática comum nas salas de alfabetização.

Precisamos desenvolver uma prática de habilidades metafonológicas em que haja interação do aluno com a escrita notacional, mas aprendida por meio da aquisição das relações fonológicas, ampliadas na construção da escrita nos diferentes contextos sociais. Só assim estaremos letrando esse aluno no sentido completo, visto que alfabetização e letramento não são processos excludentes, mas “condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47).

Nessa percepção, as habilidades de brincar de rimas, aliterações, com palavras e jogos dão forma também para o aluno com deficiência visual aos elementos de exploração e manipulação linguística, permitindo com isso a construção de hipóteses da escrita, e não uma memorização de grafemas. As rimas e aliterações são importantes nesse processo, uma vez concretizam os aspectos linguísticos (os fonemas) em situações reais e, mesmo com as dificuldades que possam aparecer, o aluno pode construir outras referências.

Em relação à construção de atividades que trabalhem com a Consciência Fonológica Morais (s/d) afirma que:

cabe aos docentes: ajustar as atividades de promoção da consciência fonológica aos níveis de seus alunos, selecionando, sempre que possível, jogos e tarefas distintas para subgrupos de crianças que se encontrem em diferentes níveis de apropriação do sistema alfabético; lançar mão dos materiais disponíveis em sua escola, em sua comunidade que permitem o exercício de reflexão.

Ainda sobre a atividade didática, a preocupação das professoras em adaptar a atividade para o aluno com deficiência visual foi notória. Reconhecemos importância da adaptação de

material didático para o processo de ensino do aluno cego e com baixa visão, mas a alfabetização a partir do estímulo auditivo permite maior participação destes alunos em sala de aula, pois a audição importa para esse público em todos os aspectos da aprendizagem. A discriminação auditiva facilita a compreensão dos fonemas, construindo sua percepção fonêmica tanto para o aluno cego quanto para o aluno vidente, Adams et al (2007, p.17) afirma que: “As crianças que têm consciência de fonemas avançam de forma mais produtiva e criativa para a escrita. Por isso, antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala.”

Todavia, esta não é uma tarefa que deva ser feita pelo aluno só para isolar e discriminar os sons iguais. O ensino do princípio alfabético e a relação sonora devem ser explícitos e sistemáticos no processo da aquisição da leitura e escrita, visto que a construção da relação metafonológica opera, não porque o aluno tem a compreensão de reproduzir o som igual/diferente, mas pela capacidade armazenar esse som e reconhecê-lo em outras atividades, pensando sobre esse som nos diversos contextos linguísticos.

Desse modo, na nossa análise da segunda categoria fica evidente a necessidade de um ensino que envolva a construção de estratégias didáticas para além dos aspectos lúdicos e que o trabalho com o uso de rimas, da aliteração deve ser sistematizado para que envolva as operações linguísticas que permitem a aquisição da escrita.

### **4.3 Terceira categoria: formação do professor alfabetizador para trabalhar consciência fonológica com alunos com deficiência visual**

Trazemos nessa categoria a questão da formação do professor para alfabetização do aluno com Deficiência Visual, tanto a partir das respostas do questionário quanto das discussões nos encontros.

Todas as professoras participantes do estudo têm formação na área de deficiência visual: as professoras do Atendimento Ensino Especializado (AEE) têm especialização na área de Educação Especial com enfoque em deficiência visual e as duas professoras do ensino regular têm cursos de formação continuada na área de Braille e Práticas Inclusivas. Em relação a alfabetização temos: duas professoras com cursos de formação na área de alfabetização, sendo que uma está cursando uma Especialização; três professoras não têm curso específico, mas se consideram alfabetizadoras pela experiência nesse nível de ensino e duas professoras se

consideram professoras brailistas, pois não se veem como alfabetizadoras, já que uma tem formação superior em Geografia e a outra em Letras, mas é a primeira vez que alfabetiza.

As respostas delineiam o perfil das professoras envolvidas na pesquisa e dão significação diferente para a concepção do alfabetizador: as que têm formação se apropriam dos conhecimentos teóricos e fundamentam suas práticas; as que constroem a ação pedagógica pelo fazer, pela experiência e as que não assumem a identidade alfabetizadora porque ensinam um saber específico: “o Sistema Braille”<sup>26</sup>

Essa questão é importante porque para o aluno aprender o Sistema Braille, o professor precisa levá-lo a construir relações de memória, posição de pontos, compreensão, significação, ensinando-o a elaborar suas estratégias para compreender que o sistema o permite conhecer o mundo da escrita e da leitura. E, para isso, é preciso motivar, estimular, criar estratégias, fazer inferências, pois é um processo interno no aluno, mas materializado pela mediação do professor, e esse é o papel do alfabetizador.

Portanto, compreender o ensino do Braille só como lectoescrita limita à condição da ação pedagógica, sem preceder que há uma mobilização de conhecimentos de forma integral, a qual envolve o aluno com deficiência visual em diferentes aspectos. Não há como relativizar o ensino do Braille do processo de alfabetização, uma vez que a pessoa com deficiência visual precisa estar inteira nesse processo para construir-se como pessoa alfabetizada.

Acreditamos, no entanto, que a significação do professor alfabetizador do aluno com deficiência visual está imbricada na relação: teoria, prática e instrumentos pedagógicos, cabendo este mediar a aprendizagem do aluno de modo simultâneo, concretizando as ações didáticas de modo diversificado para atender as especificidades desse público.

[...] é diversificando as atividades, trabalhando conteúdos e utilizando recursos alternativos que se consegue a participação ativa do aluno no processo ensino aprendizagem e conseqüentemente o seu crescimento pessoal, de forma que, possa aplicar e utilizar os conhecimentos adquiridos na prática social (POLICARPO, 2008, p. 8).

Já vimos que mesmo com formação na Área de Deficiência Visual, as professoras ainda têm dificuldade em trabalhar com esse público, principalmente na questão da alfabetização, uma vez que ainda estão imbuídas de uma prática visual.

---

<sup>26</sup> Explicitaremos sobre o Sistema Braille no caderno pedagógico

Após a análise das duas categorias do estudo, constatamos a necessidade de formação das professoras a partir dos pressupostos da Consciência Fonológica (CF) para que tenham mais conhecimentos dos aspectos linguísticos, ou faceta linguística como define Magda Soares (2018) que constroem o princípio alfabético que envolve a aquisição da língua escrita.

Compreender as habilidades que tratam a competência metalinguística por meio da relação sonora presentes no processo de alfabetização é importantes para todos os alunos em processo de aquisição da escrita, mas que para o ensino do aluno com deficiência visual, leva-o a participar, por meio das habilidades orais, das atividades pedagógicas de modo mais efetivo.

Além disso, a nova concepção de alfabetização proposta pelo Ministério da Educação Cultura (MEC), por meio do Plano Nacional da Alfabetização (PNA, 2019) está centrada nas referências fonológicas, tais como: a consciência fonêmica e fonológica, e as professoras precisam ter conhecimentos sobre essa abordagem para ampliar as suas ações em sala de aula.

P1 “ Eu li alguma coisa sobre isso, mas é esse trabalho mesmo de Consciência Fonológica. E também poder trabalhar as sílabas, como se tivesse voltado no método silábico.”

É importante também a saber que a alfabetização a partir das habilidades fonológicas utiliza dos princípios reflexivos nas atividades propostas, os quais servem para a construção do processo inicial da escrita, e por isso não é um fim em si mesmo, mas requer uma estruturação e reorganização pedagógica para a construção do princípio alfabético.

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético ( PNA 2019, p.19).

Entretanto, não estamos trazendo a necessidade de formação para as professoras de modo a desprezar as experiências e os diferentes saberes presentes nas práticas de ensino de cada uma nem impor um novo método de ensino, capaz de resolver todas as questões que envolvem o processo de alfabetização, mas uma compreensão sobre os aspectos fonológicos para que o professor se construa também nesse processo:

P7 “ É outro método. Sempre é assim. Toda hora é uma coisa, mas pelo menos já estamos aqui aprendendo.”

As diferentes abordagens teóricas trazidas, muitas vezes, sem reflexões ou como desconstrução de outros conhecimentos e experiências negam todos os saberes sobre



alfabetização e levam a descrença dos professores sobre como a teoria pode ajudar a melhorar as práticas de ensino. Segundo Mortatti (2000), um método novo, que logo depois é criticado e substituído por um outro, cria descrença no professor quanto às necessidades teóricas para a efetivação de uma prática de alfabetização de qualidade.

Acreditamos que quando o professor compreender a relação da construção da Consciência Fonológica com as vias de aprendizagens (auditiva, linguagem e tátil) do aluno com deficiência visual, as relações de aquisição da leitura e escrita estarão próximas das condições e dos mecanismos de operações cognitivas de aprendizagem deste. O processo de recuperar informações sonoras armazenadas na memória é constante nas pessoas com cegueira e baixa visão. Portanto, é importante o professor compreender que o domínio do Sistema da Escrita Alfabética contribuirá significativamente para ampliação da capacidade do aluno em aprender, não só um determinado conceito ou habilidade, mas como desenvolver competências para correlacionar conhecimentos nas diferentes linguagens por meio da leitura e escrita.

## 5 A PROPOSTA DIDÁTICA : O CADERNO PEDAGÓGICO

Ao delinear a pesquisa assumimos o compromisso de desenvolver um material pedagógico que ensejasse uma proposta didática a partir dos conhecimentos teóricos desenvolvidos durante o estudo, trazendo de forma mais concreta as discussões e ideias defendidas durante a pesquisa. Podemos dizer que a proposta se configura como a compreensão da pesquisa em sua importância educacional, porque traz a teoria e a prática entrelaçadas no entendimento de que “a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente” (ANDRÉ, 2006, p.123).

A elaboração da proposta didática em Alfabetização para o aluno com deficiência visual ancorada nos pressupostos da Consciência Fonológica(CF) contemplou o que preconizam os documentos oficiais de forma interrelacionados. Dentre eles temos as referências propostas na Base Nacional Comum Curricular ( BNCC-2018) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA- 2019).

A BNCC ( 2018, p.42) em relação a Educação Infantil afirma:

[...] ser importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo.

No processo de alfabetização trabalhar com a oralidade como eixo para a apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) é correlacionar conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua do aluno. Desse modo, tomamos como princípio três habilidades proposto na Educação Infantil, conforme a BNCC (2018):

Quadro 9 – BNCC 2018.

<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Fonte: Adaptado da BNCC 2018.

O segundo documento que constrói os princípios para a estruturação das atividades foi PNA, como já foi dito. O plano foi aprovado pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Essa nova concepção traz mudanças políticas e pedagógicas no que se refere a concepções e estudos, pois a partir da aprovação do plano, as diretrizes oficiais e os documentos curriculares sobre alfabetização deixam de ser em concordância aos estudos sobre psicogênese e letramento e passa a conceber o processo de alfabetização a partir das ciências cognitivas da leitura.

Segundo o PNA (2019, p.20):

As novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram a exploração de campos de pesquisa até então desconhecidos. Surgem com isso as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado.

Convém salientar que essa concepção na política de alfabetização não é um ponto pacífico entre os estudiosos, como por exemplo, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, entre outros, e as políticas do MEC, visto que segundo os estudiosos não houve discussão entre professores, pesquisadores e governo para efetivar tal mudança.

Nos componentes sobre os aspectos cognitivos na alfabetização propostos no PNA tomamos como referências a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática porque operam diretamente na construção da Consciência Fonológica(CF) no processo inicial da alfabetização. Sendo eles:

Quadro 10 – PNA – 2019

<b>COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO - PNA 2019</b>
<b>Consciência fonêmica</b> é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente
<b>A instrução fônica sistemática</b> leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas).

<b>A compreensão de textos</b> é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão
<b>Fluência em leitura oral</b> é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê.
<b>O desenvolvimento de vocabulário</b> tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos.
<b>Produção de escrita</b> diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia.

Fonte: Adaptado do PNA 2019.

A construção da proposta didática nos impõe revisitar diferentes campo de conceitos, abordagens para estruturação das atividades de modo progressivo. Salientamos que essas não assumem um caráter de excepcionalidade nem ineditismo, mas servem ao propósito de nortear a ação do professor, direcionando-o aos aspectos linguísticos necessários para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual no que se refere à Consciência Fonológica, assim como pode ser usadas com todos os alunos em nível alfabético. São atividades simples, que usadas com criatividade e sistematização permitem a progressão do aluno no que concerne ao avanço da escrita e leitura. Desse modo, pensamos que o trabalho com esse conjunto de atividades pode oferecer significativas contribuições para melhorias tanto no que diz respeito às estratégias de aprendizagem planejadas pelo professor, quanto à aprendizagem dos alunos sobre as habilidades fonológicas.

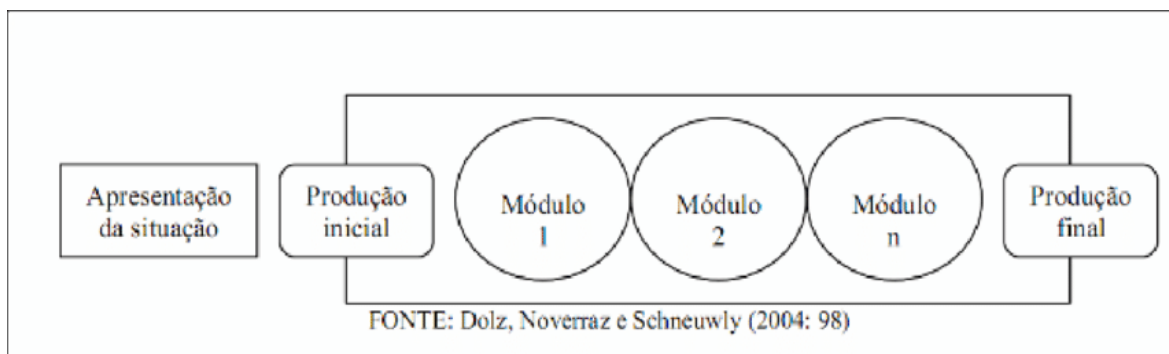
## 5.1 Caderno Pedagógico

Por material didático trazemos a definição de Freitas (2007, p. 21), a de que “[...] materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. O caderno pedagógico se insere na condição de material didático por ser composto por várias unidades didáticas, com abordagem centrada em conteúdos disciplinares específicos, contendo fundamentação teórica e sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo público alvo ( PARANÁ: SEED, 2012 )

O caderno proposto como resultado da pesquisa é composto com os paradigmas conceituais para nortear o conhecimento teórico sobre Consciência Fonológica (CF) e as especificidades da alfabetização do aluno com deficiência visual e em seguida as atividades didáticas.

A estruturação das atividades foi a partir da sequência didática que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2011, p. 82-83), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito. Esses teóricos acrescentam que “as sequências didáticas, servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. As tarefas propostas seguem o esquema abaixo e conforme os autores, o trabalho sistemático permite a progressão da aprendizagem sobre os gêneros textuais.

Figura 1 - Sequência Didática - proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Assim, os autores afirmam que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa da situação de comunicação” (p. 97).

A nossa sequência didática foi adequada ao nosso contexto, já que se trata de uma proposta para alfabetização. Assim, fizemos uso da estrutura proposta pelos autores apontados, entretanto o foco não é o conhecimento em torno do gênero textual, mas a progressão dos aspectos das habilidade fonológicas, por isso os módulos referem-se a tais aspectos. E também não temos um produto final como proposta, mas a execução dos exercícios. As atividades são desenvolvidas por meio de dois contextos: auditivo e da escrita. No primeiro é feito o trabalho de discriminação auditiva e o segundo a operacionalização da escrita alfabética. Cada contexto é organizado em blocos de atividades com referências à sistematização das habilidades fonológicas, organizadas em atividades adaptadas às condições dos alunos com deficiência visual.

As etapas da sequência didática compreendem os passos a serem seguidos no decorrer da aplicação da atividade. (a) A exploração inicial do conhecimento da habilidade fonológica; (b) Produção inicial (contexto auditivo); (c) Módulos ( contexto da escrita-aplicação das atividades).

Em nossa opinião, trabalhar as habilidades fonológicas, à luz do conceito de sequência didática permite ao professor reconhecer no aluno a compreensão que este tem sobre identificação, posição e apropriação dos fonemas na escrita de forma reflexiva, além de levar o aluno aprender de forma lúdica.



Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Departamento de Letras e Artes

Mestrado Profissional em Letras – Profletras

Marluce Lima de Jesus

**Mestranda em Letras**

Dr. Wolney Gomes Almeida

**Professor Orientador**

Dr. Rogério Soares Oliveira

**Coordenador do Colegiado do Profletras / UESC**



## Caro Professor,

Este caderno pedagógico é resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) desenvolvida no âmbito de Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. O enfoque é sobre às práticas pedagógicas da Educação Especial em relação à alfabetização do aluno com Deficiência Visual.

O processo de alfabetização de alunos com comprometimento visual traz algumas relações importantes, uma vez que a alfabetização desse público é tomada como a aquisição do Sistema Braille e as estratégias metodológicas, geralmente, estão centradas na escrita e aprendizagem da combinação dos pontos nas mesmas referências usadas com o aluno vidente, sem preocupação com as vias de aprendizagem do aluno com comprometimento visual.

O processo de leitura visual é rápido e dinâmico. Chegamos a identificar cerca de 10 a 12 letras a cada sacada (três ou quatro à esquerda do centro do olhar, sete ou oito à direita) DEHAENE (2012) sendo que isso não acontece com o aluno com deficiência visual. O desenvolvimento da leitura inicial para o aluno com cegueira ou baixa visão, é a rota fonológica. É por meio da diferenciação de sons, articulação e combinação dos fonemas que o aluno com deficiência visual é inserido no processo de leitura e escrita no Sistema Braille e, só depois, se apropria da rota lexical, por meio da leitura tátil.

O aspecto fonológico, de modo geral, é usado com aluno vidente, mas há uma superposição inicial de elementos da escrita para esse aluno, visto que este tem amplitude de elementos linguísticos (imagens, desenhos, símbolos), que podem contribuir para a prática da leitura e escrita. O aluno que não possui visão eficiente ou tem cegueira total, precisa, principalmente na fase de alfabetização, de um trabalho sistemático de estimulação auditiva para que perceba a diferença articulatória dos sons e consiga construir um conhecimento conceitual sobre esses sons.

A experiência tem demonstrado que a diferenciação entre as palavras é feita pela comparação, ensinada ao aluno vidente pelo o modelo ideovisual, no qual o aluno é levado a diferenciar as palavras pelo desenho da letra.<sup>27</sup> Com o aluno cego ou com baixa visão essa percepção não é possível nem mesmo para o aluno com baixa visão, devido à dificuldade

<sup>27</sup> Exercícios de comparação grafêmica.

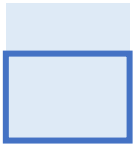
de enxergar detalhes. A percepção de semelhanças ou diferenças entre a escrita das palavras para o esse aluno acontece depois que este já estiver alfabetizado mentalmente, ou seja, quando ele consegue dizer, oralmente, as combinações de letras, as construções silábicas para formação das palavras e compreender as sentenças frasais. Trabalhar as duas rotas ao mesmo tempo, não contribui para a eficácia do processo de alfabetização do aluno com deficiência visual.

A escolha de trabalhar as habilidades fonológicas no caderno pedagógico se dá porque a funcionalidade auditiva na construção da Consciência Fonológica (CF) é estruturada para que o aluno, ao executar tal atividade, consiga perceber as diferenças /semelhanças na forma fonológica das sílabas e palavras. A representação gráfica ( Sistema Braille) acontece mais tarde quando a aluno já domina o princípio alfabético da escrita da língua.

Desta feita, este caderno objetiva servir como apoio bibliográfico aos professores alfabetizadores por conter elementos conceituais e metodológicos sobre as habilidades fonológicas, bem como estratégias de ensino para aplicar aos alunos com deficiência visual em processo de alfabetização. Logo, não pretende esse caderno funcionar como cartilha alfabetizadora, mas como um material didático em que o alfabetizador possa entender as bases teóricas e as atividades que sustentam o processo de aquisição da Consciência Fonológica.

Ressaltamos, ainda, que todas as atividades são passíveis de alterações e adaptações e não podem ser compreendidas como protocolo de testagem como a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), desenvolvida por Capovilla (2008). As atividades aqui apresentadas servem como encaminhamentos didáticos e ampliam os objetivos de ensino, no sentido de domínio alfabético, não servindo para identificar e quantificar o nível de CF do aluno. Assim, todas as atividades podem ser propostas pelo professor como atividades sequenciais o planejamento de ensino.

**BOM TRABALHO!!**



**S**  
**U**  
**M**  
**Á**  
**R**  
**I**  
**O**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>96</b>
<b>1 PARADIGMAS CONCEITUAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>1.1 Consciência Fonológica .....</b>	<b>99</b>
<b>2. ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>101</b>
<b>2.1 Habilidades Fonológicas na Alfabetização do Aluno com Deficiência Visual....</b>	<b>104</b>
<b>3 HABILIDADES FONOLÓGICAS .....</b>	<b>107</b>
<b>3.1 Consciência de Palavras.....</b>	<b>108</b>
3.1.1 Apresentação das Atividades – Módulo 1.....	119
<b>3.2 Consciência Silábica.....</b>	<b>120</b>
3.2.1 Apresentação das Atividades - Módulo 2.....	121
<b>3.3 Rimas &amp; Aliterações.....</b>	<b>130</b>
3.3.1 Apresentação das atividades - Módulo 3.....	131
<b>3.4 Consciência Fonêmica .....</b>	<b>143</b>
3.4.1 Apresentação das Atividades -Módulo 4.....	144
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>159</b>

O processo de alfabetização envolve aspectos cognitivos, linguagem, ação relação com o outro para troca de conhecimentos referentes às práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetizado não é só aquele que reconhece sinais gráficos e fonemas nem tampouco aquele que mecaniza a escrita à cópia. Hoje, os diferentes estudos sobre alfabetização demonstram que o sujeito desenvolve, no processo de aquisição da leitura e escrita, habilidades, conhecimentos e interesse em aspectos baseados no código e no significado da linguagem oral e escrita do mundo que o cerca.

Essa perspectiva de alfabetizar coloca em questão o processo de ensino do aluno com deficiência visual, pois para este a compreensão do mundo letrado precisa ser construída de forma mais concreta. As experiências de leitura e escrita devem ser trazidas para esse aluno por meio de estratégias que unam modalidades de aprendizagens (auditiva, tátil e cinestésica), fazendo com que este relacione e estabeleça conexões com o que é ensinado na escola e seu mundo. Mas esse aluno, na maioria das vezes, é excluído do processo de ensino, porque para a escola a deficiência se torna uma barreira para a aprendizagem.

A preocupação em discutir os aspectos teóricos sobre alfabetização e a relação das habilidades fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência visual foi construída pela convivência como alfabetizadora desse público na Educação Especial. Conhecendo as peculiaridades desses alunos e compreendendo que as abordagens metodológicas para alfabetização que existem nas escolas ainda são muito visuais, este caderno objetiva estruturar atividades embasadas na abordagem de Consciência Fonológica(CF), tomando como referências as habilidades de consciência de palavras, consciência silábicas, rimas e aliteraões e consciência fonêmica.

Essas habilidades se desenvolvem nas crianças pela oralidade, mas a CF só é construída pelo trabalho intencional do professor que, por meio de estratégias, leva o aluno à manipulação de palavras, jogos, audição de músicas, brincadeiras e outras relações sonoras. Sendo assim, o aluno passa a pensar em suas ações linguísticas, construindo a percepção do Sistema da Escrita Alfabética (SEA).

O caderno é estruturado com os paradigmas conceituais, que embasam todas as propostas. Em seguida, temos os módulos de atividades com referências à sistematização das habilidades fonológicas, organizadas em atividades adaptadas às condições dos alunos com deficiência visual. Os módulos se iniciam com contexto

das ações didáticas(contexto auditivo e de escrita), demonstrando a habilidade em questão. Cada contexto é dividido em etapas que compreendem os passos a serem seguidos no decorrer da aplicação da atividade, com as orientações para o professor. Junto às propostas são apresentadas as relações metalinguísticas da atividade. Há dicas para o trabalho do professor como estruturar a atividade e adaptações necessárias a especificidade visual do aluno.

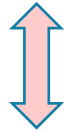
Esperamos que este caderno seja uma ferramenta útil no enriquecimento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro da sala de aula e que, de igual modo, possa servir como incentivo para outros trabalhos nessa temática.



# PARADIGMAS CONCEITUAIS

FONTE: <https://threefeelings.com/wp-content/uploads/2017/05/pack-tombow-12cores-primarios-letrasbonitas-03.jpg>

## 1.1 Consciência Fonológica



se constitui de diferentes níveis perceptivos: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início de palavras (aliteração), ou no final dessas (rima); e finalmente a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas (DINIZ, 2008, p. 23).

A construção da consciência fonológica no aluno em processo de alfabetização permite a este identificar as sequências do som nas palavras. Brincar com os elementos (fonemas e grafemas) que formam as palavras e redimensionar letras e sentenças para construção de sua escrita. É, pois, uma atividade metalinguística e plural.

[...] dizemos que as habilidades de consciência fonológica são metalinguística porque elas implicam que o indivíduo raciocine sobre as palavras como objetos constituídos de parte sonora, em lugar de preocupar-se com o significado que elas, as palavras transmitem ou com o efeito que elas possam causar em quem as escuta [...] (MORAIS, 2010, p. 52)

As razões para desenvolver a Consciência Fonológica (CF) logo na aquisição da leitura e escrita é porque esta permite o desenvolvimento de habilidades mais complexas, as quais favorecem a compreensão da escrita e leitura como forma de representação e interação da língua. Por meio das hipóteses criadas, nas tentativas de leitura e escrita, o aluno tenta entender como se organiza a linguagem, tanto oral quanto escrita nos mais diversos contextos. E experimentar a prática de escrita e leitura mesmo sem ainda ter domínio dessas habilidades é um requisito para desenvolvê-las:

A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e os escritos[...] (SOARES 2001, p.53)

Como se trata de um sistema, o processo de escrita é construído por meio da representação. A hipótese é formada pelos muitos elementos que o aluno relaciona, por isso, inicialmente, quando a criança está aprendendo há mistura de desenhos e letras. É importante a construção da Consciência Fonológica para que o aluno consiga perceber os elementos linguísticos necessários para ter domínio da escrita convencional. O domínio da escrita “requer uma consciência da estrutura fonológica interna das palavras da língua, que deve ser muito mais explícita do que jamais foi exigida na linguagem falada” (SANTOS et. al.,1997, p. 85).

Na escrita é necessário que haja uma reflexão e isso significa fazer escolhas das representações dos grafemas, partir palavras em sílabas, pausar frases e construir significados para o que escreveu. Assim, com apropriação dos princípios do sistema de escrita (fonemas e grafemas), essas escolhas vão se aperfeiçoando à medida que o aluno é levado a pensar sobre essa construção.

A sistematização do trabalho com os elementos silábicos, não significa uma repetição abstrata de elementos sonoros, mas uma reorganização dos elementos linguísticos na cognição:

A consciência fonológica em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, ela é uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida e está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral enquanto sistema de significantes( BARRERA; MALUF, 2003, p. 244).

Os diferentes níveis de CF são trabalhados por meios de habilidades fonológicas que consistem em um trabalho com o SEA, o qual engloba o reconhecimento de consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações e consciência fonêmica. Nessas habilidades evidenciamos atividades de segmentação, análise, formação de palavras e manipulações silábicas e fonêmicas. Essas atividades podem ser trabalhadas de forma lúdica a partir de jogos e brincadeiras, elementos importantes também no processo de alfabetização.

Essas atividades precisam ser bem estruturadas pelo professor para que se alcance o objetivo de levar o aluno a compreender os princípios que envolvem a prática da escrita e leitura.



## 2 ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em se tratando das questões acerca da alfabetização do aluno com deficiência visual, é possível discutir não só o processo de aquisição da leitura e escrita, mas os aspectos epistemológicos que o domínio dessas habilidades dá ao sujeito enquanto construtor de saber.

[...] a perda da visão supõe também a perda de percepção e informação globalizados que este sentido nos proporciona; perda na função de síntese na organização da experiência e na formação de imagens e pensamento (ORTEGA, 2003 p. 81).

A aprendizagem da pessoa com deficiência visual tem origem nas experiências concretas e sociais compartilhadas. A troca de experiências e informações ajuda a compreensão do indivíduo com cegueira e baixa visão a construir valores e significados para viver em sociedade. A compreensão desses significados tem pressupostos nos estudos de Vygotsky (1991), quando trata que para o indivíduo se desenvolver é necessário que se relacione com outro indivíduo, numa troca de experiências. Assim, para que o aluno construa conhecimento, o professor, além de mediador, deve estar buscando constantemente meios para incentivá-lo e estimulá-lo, criando ações que exijam do aluno, saber usar os conhecimentos construídos e ampliá-los em novas situações de aprendizagem.

O desenvolvimento do potencial da criança cega ou com baixa visão não é espontâneo e automático, por isso o professor precisa estimular esse processo.

O professor deve organizar o ensino de maneira que o aluno conquiste essa habilidade, dirigindo o processo de aprendizagem tanto para a aquisição quanto para a aplicação do conhecimento.(COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p.111).

No processo de aprendizagem, a escola precisa considerar todas as possibilidades de aprendizagem desse aluno. Se for o aluno com baixa visão, a escola deve oferecer o auxílio de recursos ópticos e não ópticos que lhes dão subsídios para a sua aprendizagem, visto que eles ampliam os objetos e imagens, diminuindo assim a fadiga e o esforço visual.

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho gera[...] p.17 - Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)

Em relação ao aluno com cegueira congênita ou adquirida será necessário construir, nesse aluno os estímulos táteis e as referências auditivas necessárias para compreensão e reconhecimento de que as coisas podem ter a mesma qualidade perceptiva e ser objetos diferentes. Portanto, é importante estimular a expressividade, entonação, a relação de sons com objetos e palavras. Sendo assim, o professor deve estimular o desenvolvimento desse aluno por meio das relações associativas da linguagem com a atenção, a memória e o tato, correlacionando-os aos conteúdos de ensino, pois só assim, a escola fará sentido para esse aluno.

A linguagem junto com a estimulação tátil formam as principais vias de aprendizagem da pessoa com deficiência visual. [...] “o uso de todos os sistemas sensoriais à máxima capacidade ajuda a criança a atingir seu mais alto potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (BARRAGA, 1986, apud COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p.99).

Todo esse processo estimulativo contribui para a construção do processo da alfabetização do aluno com deficiência visual. O aluno cego tem, como sistema de escrita e leitura o Sistema Braille<sup>28</sup>, criado por Louis Braille .

Segundo Piñero, Quero e Diaz (2003, p. 228) “ O braille é definido como um sistema de leitura e escrita para cegos, baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas e paralelas de três pontos cada uma”.

<sup>28</sup> Em 10/7/05, a Comissão Brasileira do Braille (CBB) recomendou a grafia "braille", com "b" minúsculo e dois "l" (éles), respeitando a forma original francesa, internacionalmente empregada (DUTRA, 2005). Porém, quando se referir ao educador Louis Braille e quando o sobrenome "Braille" fizer parte do nome de instituições, grafa-se "Braille". A CBB manteve a grafia "Sistema Braille", como nome próprio e não como termo técnica. Disponível em: <http://diversidadeemcena.net/braille04.htm>. Acesso em: 15 de novembro 2019.

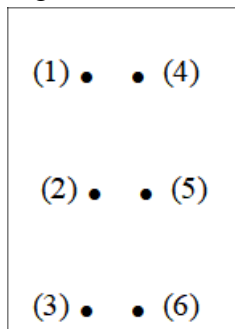
*O jovem francês, nascido em 1809, próximo de Paris, tinha cegado aos três anos de idade, após um acidente, mas não desistiu de tentar aprender. Uma bolsa de estudo permitiu-lhe ingressar, em 1819, no Instituto para Jovens Cegos, em Paris, onde se ensinava a ler através da impressão de textos em papel muito forte, que permitia dar relevo às letras.*

*O sistema não era perfeito, mas possibilitava a leitura. O pior era o momento de escrever, pois era impossível. Braille interessou-se, então, por um sistema de escrita inventado pelo capitão Charles Barbier de La Serre - que cegara na Palestina - para transmissões noturnas em campanha, também baseado em pontos em relevo, e melhorou-o*

*Em 1829, publicou o primeiro manual onde o novo código que haveria de ficar para sempre com o seu nome aparecia sistematizado[...]*

Fonte: Bengala Legal, 2006.

Figura 02- A cela braille



Fonte: Piñero; Quero; Diaz,( 2003, p. 228)

A disposição dos seis pontos na cela é considerado o signo gerador ou elemento universal do sistema, e a formação de letras acontece pelo sistema apresentar uma sequência denominada ordem braille.

A primeira linha utiliza os pontos superiores(1,2,4,5)  
 A segunda linha, a idêntica à primeira, acrescenta o ponto 3  
 A terceira linha, a idêntica a segunda, acrescentando o ponto 6  
 A quarta linha, igual à primeira, mais o ponto 6  
 A quinta linha, igual à primeira, mas utilizando os pontos na metade inferior da cela braille. ( Ibid,p.229)

Tanto o aluno vidente quanto o aluno com deficiência visual se deparam, no processo de leitura e escrita, com a relação dos símbolos gráficos. No caso do aluno com cegueira ou baixa visão, que usa o Sistema Braille, este se depara com um sistema que, a partir de seis pontos, realiza 64 combinações diferentes.

A criança cega não só deve reconhecer os símbolos por meio do tato, mas deve também interpretar seu significado em relação a outros sinais braille e ao contexto que está lendo. Estas exigências representam um enorme esforço em nível de memória tátil-cenestésica e exigem que a criança tome decisões imediatas referentes ao reconhecimento, memória, associação, interpretação dos diferentes sinais e símbolos (COBO; RODRIGUEZ; BUENO 2003, p.137).

Assim, aprender a ler e escrever no Sistema Braille significa compreensão da percepção dos sinais e símbolos do sistema, pois o aluno deverá combiná-los em uma sequência interativa de identificação e entendimento das letras (combinação e disposição dos pontos) sílabas, palavras, frases. Mas, além disso, significa também a compreensão do sentido que essas palavras têm, do contexto e do conhecimento lexical que o aluno constrói pelas suas experiências.

[...] É essencial estimular o interesse da criança por essas habilidades, da mesma forma que é feita com a criança vidente. Recordemos sempre que estamos ensinando a ler e escrever, e não ensinando o braille( PIÑERO; QUERO; DIAZ 2003, p. 229.).

A partir dos estímulos dados à criança, essa passa a ampliar a compreensão do mundo da escrita e leitura. E por meios de brincadeiras, jogos, músicas, leitura de textos, contações de histórias ou qualquer outro meio proposto pelo professor, a criança amplia seu vocabulário e passa entender as regras de funcionamento das brincadeiras, aprendendo a lidar com as diferentes situações sociais e culturais que o acesso à leitura e escrita permitem.

## **2.1 As Habilidades Fonológicas na Alfabetização do Aluno com Deficiência Visual**

Um dos importantes requisitos para o desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) são as habilidades básicas de escuta e oralidade, pois estas permitem ao indivíduo a aquisição de palavras, permite a capacidade de imitar e produzir estruturas da linguagem em frases básicas e expressões complexas.

Em relação a audição a pessoa com deficiência visual, se estimulada desenvolve a capacidade de discriminação auditiva de forma bastante eficiente. Conforme Cobo; Rodrigues;

Bueno (2003, p.132) “As pessoas cegas recolhem informações do meio pelos ouvidos de forma parecida como a feita pelo vidente mediante a visão.” Esse processo se constrói pelo reconhecimento dos sons relacionados a palavras específicas e conectados à linguagem. A linguagem e a audição associados às estruturas cognitivas se inter-relacionam, permitindo a aprendizagem do indivíduo com deficiência visual, uma vez que a condição da cegueira ou baixa visão impõe ao indivíduo a necessidade de selecionar sons para produzir conhecimento.

Na alfabetização da pessoa com deficiência visual as habilidades de escuta são estimuladas tanto quanto às habilidades táteis. “Quanto mais atividades de discriminação forem proporcionadas à criança (tanto em casa quanto no colégio), maior grau de habilidade alcançará para identificar /discriminar sons, palavras, sequência, ritmo, frase, entonação, etc” (PIÑERO; QUERO; DIAZ, 2003, p. 240).

Essas atividades constituem a percepção de diferença/semelhança de sons, mesmo não tendo conhecimento do princípio alfabético. Entretanto, à medida que se explora a estrutura sonora das palavras no processo de alfabetização deve-se começar a proporcionar situações em que a criança diferencie as estruturas fonêmicas.

Tanto para o aluno cego e de baixa visão quanto para o aluno vidente tomar consciência da relação sonora com a escrita não é algo que acontece naturalmente e precisa de sistematização das habilidades para que compreendam as hipóteses da escrita.

Quando a criança entra em contato com a ortografia da palavra, ela ativa uma representação de significado antes de ativar a área fonológica, ou seja: A rota lexical faz o processamento ideovisual direto( isto é, leitura não mediada pela fala ou imagem auditiva das palavras) e funciona melhor com palavras muito comuns não importando se são regulares ou não do ponto de vista grafofonêmico. Entretanto produz erros com pseudopalavras ou palavras desconhecidas ou pouco comuns (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007, p. 77).

O exercício dessas habilidades permite que o aluno exposto às experiências (Consciência de Palavras, Consciência Silábica, Rima e Aliteração e Consciência Fonêmica) avance, tornando-se capaz de ampliar seu repertório linguístico. Essas habilidades trabalhadas com o aluno com deficiência visual promovem experiências linguísticas, pois são estratégias que levam a aprendizagem por meio do brincar, cantar, repetir, refletir sobre os sons, construindo sua aprendizagem.

A compreensão da escrita pela criança precisa ser construída de forma sequencial, de modo que consiga avançar no domínio escrita. Isso porque tal habilidade traz em sua construção a representação de um código e a importância desse socialmente. Assim, todo o

processo de aprendizagem deve permear a reflexão da escrita de modo dinâmico e como parte de um sistema de relações fonológicas, mas estruturado também em convenções sociais.

As propostas pedagógicas podem ser bastante diversificadas no contexto de sala de aula, contudo sempre de modo sequencial e estruturado para que haja um avanço na aprendizagem. As habilidades de rima, aliteração, consciência silábica e da palavra e consciência fonêmicas facilitam o aluno conhecer a estrutura alfabética de modo mais participativo, dinâmico, pois o alfabetizador mediará as diferentes percepções da escrita do aluno, levando-o a pensar sobre o que escreve.

O trabalho com as habilidades fonológicas com o aluno com deficiência visual permitirá que este esteja em igual condição a do aluno vidente, pois poderá discutir e refletir sobre a aprendizagem da escrita de forma oral, hipotetizando e mostrando suas experiências. Assim, a sua presença em sala de aula será prazerosa, uma vez que construirá conhecimento, e não só estará ocupando um espaço em sala, alheio ao processo de ensino.

M

Ó

D

U

L

O

1

# HABILIDADES FONOLÓGICAS



## CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

### 3.1 Consciência de Palavras

É a capacidade de segmentar a palavra e organizá-la numa sequência que tenha sentido. É a habilidade fonológica que tem influência na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras em diferentes situações, estimulando a criança a usar, lidar, analisar, questionar e pensar sobre as palavras com base na significação das situações. “A tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007, p. 22).

O trabalho com consciência da palavra deve levar em conta expressões que o aluno tenha conhecimento para que consiga ampliá-las em outros contextos. Essa condição, no processo de alfabetização, é importante tanto para o aluno vidente quanto o cego e com baixa visão, pois são estruturantes para a atividade mental de explorar, uma vez que permite a reflexão necessária para construção do conhecimento de novas palavras no contexto do sistema alfabético (letras que a compõem).

A relação fonológica é a sustentação em que se apoia a expressividade, o sentido, as diferenças ou semelhanças das palavras. Na escrita, as expressões conhecidas pelo aluno dão condição a este de pensar como se escreve e quais estruturas fonológicas domina para escrever seus textos.



### 3.1.1 Apresentação das Atividades – Módulo 1

Quadro 11 - Apresentação da habilidade 1

<b>Conteúdo: Exploração som inicial e final das palavras</b>		
<b>Público alvo: Alunos com deficiência visual - Alfabetização</b>		
<b>Tempo : 3 aulas – 50 minutos cada</b>		
<b>MÓDULO 1 – Consciência da palavra-</b>		<b>Gênero textual : Parlenda</b>
<b>ETAPA Inicial</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Na sala de aula o professor deve explicar o a dinâmica das atividades para que os alunos entendam o que será trabalhado. o estímulo.	Introduzir diferentes fonemas nas palavras para certificar-se que a criança domina ou não a relação de som inicial e final das palavras.	Atividades de estímulo auditivo, cinestésico e tátil para estabelecer conexões entre as formas gráfica e a relação fonológica das palavras.
<b>2ª ETAPA</b>	Envolver os alunos com a sonoridade( Sons diversos) por meio de brincadeiras.	Elaboração de perguntas para os alunos referentes aos sons que trabalhados.
<b>AÇÃO DIDÁTICA</b>	Explorar o som e o nome da letra; Identificar a sílaba inicial e final das palavras; Contar números de palavras nas frases. Montar palavras com o alfabeto móvel	Audição de música; Linguagem oral – cantar com os alunos ; Leitura da parlenda ; Comparação de sons das palavras -jogos auditivos  Atividades para formar palavras a partir de fichas e alfabeto Braille.
<b>AVALIAÇÃO</b>		
A avaliação acontecerá de forma contínua sobre todo o processo de execução da atividade, mas não terá característica de testagem. A predominância da avaliação será observar as habilidades fonológicas propostas nas atividades em situações específicas de ação do aluno: oralidade e contextos de leitura e escrita.		

Fonte: Dados da pesquisa

## ATIVIDADE I :

*PARLENDA*



De origem latina, a palavra "parlenda" vem do verbo *Parlare*, que significa falar, conversar. Em Portugal, as parlendas são conhecidas como "cantilenas ou lengalengas".

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/parlendas/>

## CONTEXTO AUDITIVO

A aplicação da atividade precisa de um ambiente previamente preparado e deverá ser explicado para o aluno.

Iniciar a sequência com treino auditivo: bater palmas, reconhecer diferentes sons ( músicas com som de cachoeira, chuva, canto de pássaro, etc. ). Os sons, inicialmente devem ser trabalhados de forma isolada, sem o contexto de palavras

### **Sugestão:**

Música “Trem maluco e Outras cantigas de roda” de Hélio Ziskind. Disponível em <https://youtube/GqWZZhcflh8> (Disponível em <https://youtube/GqWZZhcflh8>)

Tocar diferentes instrumentos - Formar bandinha

### **Recursos:**

Caixa de som, computador com internet para acessar o vídeo;

Pen drive com a música gravada;

Objetos: cartelas com desenhos do macaco e da cadeira ( em tamanho ampliado)

Miniatura de macaco, cadeirinha de madeira.

### **Descrição da Atividade**

1- Conversar com o aluno sobre tema (feira ), instigando-o a falar um pouco sobre isso:  
Atividades de interpretação do texto: fazer perguntas sobre o texto.



## CONTEXTO DA ESCRITA

**Descrição da Atividade** - (Recontextualizar as palavras) categorizar - objeto, pessoa por contação de história)

Quadro 13 - Atividade - Categorização. Texto em Braille.

Complete oralmente as palavras que faltam que estão faltando

O \_\_\_\_\_ foi à feira

Não sabia o que \_\_\_\_\_

Comprou uma \_\_\_\_\_

Para \_\_\_\_\_ se \_\_\_\_\_

Fonte dados da pesquisa

### O aluno pode:

Inicialmente, completar a parlenda como forma de revisão

- Substituir o nome macaco para o próprio nome;
- Tocar o nome o nome cadeira por outro objeto
- Trocar o nome comadre por um do colega

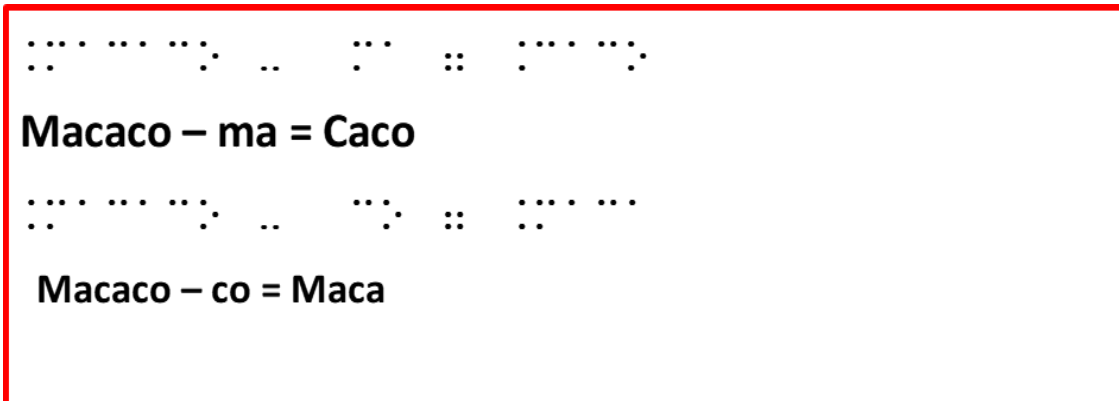
### Descrição da Atividade I

Montagem e organização de palavras:

- Fichas com as palavras partidas
- Palavras no alfabeto braile móvel

Segmentar as palavras trabalhadas em sílabas, mudando posição para construção das ideias fonológicas para a apropriação da escrita alfabética. Esse tipo de atividade permite compreender um dos princípios alfabéticos “a ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configura, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras” (LEAL e MORAIS, 2010, p.36).

Quadro 14 - Atividade – Segmentação das palavras. Texto em Braille.



Fonte: dados da pesquisa

## Descrição da Atividade -2

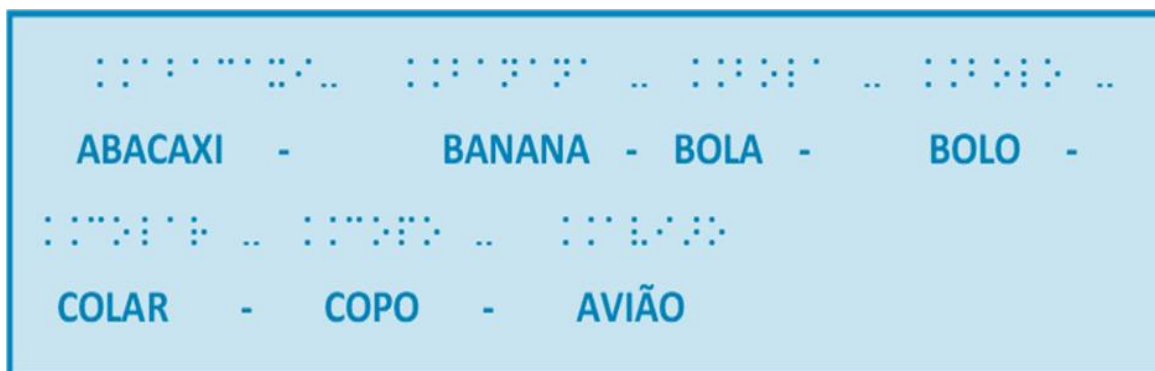
### Escrita de palavras - relação com inicial

Conversar com o aluno como será a atividade :

- Deixar o aluno manusear os objetos ou figuras (alunos com baixa visão)
- Descrever esses objetos , a funcionalidade;
- Falar o nome do objeto, pedir que repita e articule bem os sons (deve-se estimular o aluno a sentir como a sua boca e a posição de sua língua se articula para produção dos sons)

**PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO, OS MATERIAIS DEVEM SER PREPARADOS DE MANEIRA AMPLIADA E COM CORES FORTES QUE DÊ MAIS DESTAQUE**

Quadro 15 Atividade – Escrita inicial. Texto em Braille.



Fonte: dados da pesquisa

Figura 3 - Imagem para trabalhar som inicial



fig. 02



fig. 03



fig.04



fig.05



Fig.06



fig. 07



fig.08

Figura 02 <https://www.cookingclassy.com/wp-content/uploads/2017/06/banana-cake-salted-caramel-frosting-13.jpg>

Figura 03 - [https://i.ndtvimg.com/i/2017-06/banana-650x400\\_650x400\\_71497857651.jpg](https://i.ndtvimg.com/i/2017-06/banana-650x400_650x400_71497857651.jpg)

Figura 04 <https://staticmobly.akamaized.net/p/x4adesivos-Adesivo-Esporte-X4-Adesivos-Bola-de-Futebol-Colorido-EP06-P-7165-917831-1-zoom.jpg>

Figura 05 [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/10/Glass\\_empty.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/10/Glass_empty.jpg)

Figura 06 <https://i.ytimg.com/vi/WvEzRvxMR1A/hqdefault.jpg>

Figura 07 <https://i.ytimg.com/vi/qWfEs7WgE30/hqdefault.jpg>

Figura 08 <http://imagenslimpas.blogspot.com/2015/07/frutas-abacaxi-pina-pineapple-ananas.htm>

## ATIVIDADE II

**CONEXTO AUDITIVO:** ouvir música folclórica - A canoa virou - Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/temas-infantis/956057/>.

Figura 4 - Imagem do vídeo A canoa virou



Fonte: Youtube, 2020.

### Descrição da atividade

Para dar início às atividades, sugerimos que o professor cante a música com os alunos e promova um acompanhamento batendo palmas, ou com algum instrumento musical (triângulo).

No primeiro momento, todos os alunos vão ouvir a música e depois tentar acompanhar com o instrumento.

Faremos também o movimento do Siri pra lá / Siri pra cá ( esquerda e direita ).

### Recursos :

Caixa de som, computador com internet para acessar o vídeo

Pen drive com a música gravada;

Bandinha ( triângulo ou qualquer outro instrumento musical )

Quadro16 Atividade – exploração final das palavras no texto. Texto em Braille.

A canoa virou  
 Pois deixaram ela virar  
 Foi por causa da menina  
 Que não soube remar  
 Se eu fosse um peixinho  
 E soubesse nadar Eu tirava  
 a menina do fundo do mar  
 Siri pra cá  
 Siri pra lá  
 Menina é bela  
 E quer casar

Fonte dados da pesquisa.

### Atividade oral

1- Conversar com o aluno sobre a música:

Fazer a brincadeira: E se eu fosse... (os alunos deverão inventar o que querem ser e o que fariam)





## **AVALIAÇÃO**

A avaliação acontecerá de forma contínua sobre todo o processo de execução da atividade, mas não terá característica de testagem. A predominância da avaliação será observar as habilidades fonológicas propostas nas atividades em situações específicas de ação do aluno: oralidade e contextos de leitura e escrita.

# M Ó D U L O 2



## CONSCIÊNCIA SILÁBI CA

Imagem adaptada. Original disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/NVfW-hzJtkI/maxresdefault.jpg>.

### 3.2 CONSCIÊNCIA SILÁBICA

Consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. São atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra e também unir, adicionar, suprimir transpor uma sílaba da palavra para formar novas palavras. E como manipulação intencional, não pode ser uma atividade demarcando o erro, mas meios para que a criança perceba que a cada mudança sonora, há nova estruturação, criando diferentes grupos articulatórios, pois forma nova sílaba e até mesmo frases no contexto mais amplo.

Esse caráter na escrita braille é feito na sequência de apresentação da ordem braille, pois na técnica de escrita se busca a similiaridade da combinação dos pontos para que o aluno consiga aprender a sequência. Como já foi dito, os pontos (1,2,45) estão na primeira linha e formam as letras de “a até a letra j”. O objetivo é que o aluno consiga memorizar a sequência e também se apropriar da reversibilidade da grafia pela posição dos pontos.

Concretizar o processo de consciência silábica requer estratégias que estimulem a percepção sonora das palavras, em uma relação reflexiva, para que o aluno se aproprie da sistematização que ocorre a cada nova associação de sons, desenvolvendo, desse modo, destrezas metacognitivas importantes para a construção de significados interpretativo do sistema de sua língua.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 89)

### 3. 2. 1 Apresentação das Atividades – Módulo 2

Quadro 18 - Apresentação da habilidade 2

<b>Conteúdo: Supressão e segmentação silábica</b>		
<b>Público alvo: Alunos com deficiência visual - Alfabetização</b>		
<b>Tempo : 3 aulas – 50 minutos cada</b>		
<b>MÓDULO II – Consciência silábica -</b>		<b>Gênero textual : Receita</b>
<b>ETAPA Inicial</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Promover atividades de escuta a partir da narrativa;	Desenvolver a capacidade de audição de histórias; Retirar sílabas inicial e final das palavras e formar outras.	Atividades de subtração de fonemas em palavras; Supressão e segmentação das palavras; Produzir palavras com as sílabas solicitadas; Fazer ditado.
<b>2ª ETAPA</b>	Identificar as pseudopalavras pela supressão silábica; Revisar som inicial e final Dar significado para as novas palavras criadas.	Contação de história e interpretação oral da história;  Escrita de palavras
<b>AÇÃO DIDÁTICA</b>	Criar palavras a partir da cadeia sonora dada; Ampliar vocabulário; Escrever novas palavras, significando-as.	Promover vivência, oportunizando ao aluno utilizara informações para produzir conhecimento Fazer a receita na prática para desenvolvimento e atividades da vida autônoma; Leitura de novas palavras
<b>AVALIAÇÃO</b>		
A avaliação é sempre um processo complexo. E no processo de alfabetização do aluno, o professor precisa ter consciência que, ao interpretar as atividades de escrita do aluno é preciso avaliar o quanto houve de avanço, pois, muitas vezes, o erro é a fase de transição em que o aluno se encontra e é isso deve ser considerado como uma pista para a progressão e avanço da escrita.		

Fonte dados da pesquisa

## ATIVIDADE I

### Contexto auditivo

Contar história- Ouvir a história : A receita de Mandrágora. Audiolivro disponível em: <http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/a-receita-de-mandradora/>.

Figura 5 - Imagens de Mandrágora



Fonte: Literatura de Educação, 2020.

- Para dar início às atividades de consciência silábica, sugerimos que o professor faça uma contação de história para ampliar vocabulário e compreensão da escuta.
- Deverá ser montado um ambiente:  
Espalhar tapetes, almofadas em um espaço da sala onde todos deverão sentar-se para ouvir a história  
No primeiro momento, todos os alunos vão ouvir a história em áudio.
- Antes da leitura propriamente dita, o professor deverá instigar os alunos: Por exemplo : explicar o que é Mandrágora, pedir que as crianças repitam a palavra, como imaginam que é essa bruxa...

- Deverá também descrever os espaços onde a personagem está para os alunos adentrarem na história.

#### Recursos :

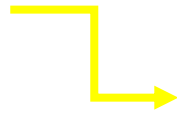
Caixa de som, computador com internet para acessar o site Pen drive com a música gravada; ( material para preparar o ambiente: tapete, almofadas, som )

Celular para gravação das palavras

#### Descrição da Atividade:

- 1- Depois de ouvir o áudio da história a professora deve recontá-la com a ajuda dos alunos:

#### Roteiro para recontar a história



- 1- Quem é a personagem da história ?
- 2- Como Mandrágora estava ?
- 3- Qual o nome da amiga de Mandrágora que iria visitá-la?
- 4- O que aconteceu com o livro de Mandrágora ? E o que ela resolveu fazer ?
- 5- Quem Mandrágora perguntou a receita quê?
- 6- Mandrágora disse que teria que fazer a própria receita da felicidade ?
- 7- E você sabe fazer sua receita de felicidade ?

Após preparar a mistura, levar ao fogo (de preferência peça que alguém a ajude, pois não é recomendável levar as crianças para perto de fogão).

Ensinar o aluno a enrolar os brigadeiros e colocar na forminha.

#### Atividade -Ouvindo palavras

- O professor gravar algumas palavras do texto com os alunos :
- A gravação terá a palavra dita de modo corrido e também silábico
- Ouvir as palavras com os alunos

FELICIDADE

SALPICADA

GELEIA

CASCATA

- a) Pedir que o aluno que escreva a palavra que ouviu seguindo os comandos

- Sem as 4 letras iniciais : Felicidade = cidade

- Sem as 3 letras iniciais : salpicada = picada

- Sem as 2 letras iniciais : geleia = leia
- b) Formar novas palavras : atenção ao som final:
  - Sem as 3 letras finais : geleia = gel
  - Sem as 2 letras finais : salpicada= salpica
  - Sem as 2 letras finais cascata= casca
- c) Jogo rápido- distribuir sílabas em cartelas para os alunos e pedir que leiam.

O conhecimento de que as palavras orais podem ser segmentadas em sílabas é muito produtivo para que os alunos avancem no seu domínio da escrita alfabética. ( LEAL&MORAIS, 2003, p.40 )

**Após a leitura, o professor fará o jogo da escuta:**

- Leitura da sílaba da cartela e o aluno forma uma palavra a partir da sílaba dada.  
Ganha quem formar mais palavras

**CONTEXTO DA ESCRITA - Ampliando vocabulário**

Depois de ouvir a história Mandrágora e conversar sobre receita da felicidade, o professor pode propor aos alunos que conversem, em casa, com suas mães (avós ou tias), sobre uma receita de doces que elas mais gostam de fazer.

- Propor uma receita de brigadeiro para executá-la com os alunos.
- Preparar com antecedência os materiais para fazer o brigadeiro;
- Solicitar dos alunos ajuda para aquisição do material ou solicitar da escola;
- Ler com os alunos a receitinha do brigadeiro;
- Fazer ditado



Figura 6

**Receita de Brigadeiro Simples****Ingredientes:**

1 lata de leite condensado  
 1 colher (sopa) de margarina  
 4 colheres (sopa) de achocolatado em pó  
 1 pacote pequeno de chocolate granulado  
 forminhas de papel

**Modo de Preparo:**

Coloque todos os ingredientes em uma panela e leve ao fogo médio. Vá mexendo sem parar até que comece a desgrudar da panela. Retire do fogo e em um prato untado com despeje margarina. Deixe esfriar. Coloque o chocolate granulado em um prato, unte as mãos com margarina e faça bolinhas com o brigadeiro, passe as bolinhas pelo chocolate granulado

<https://www.tudogostoso.com.br/receita/114-brigadeiro.html>



Fonte: Blog TUDOGOSTOSO, 2020.

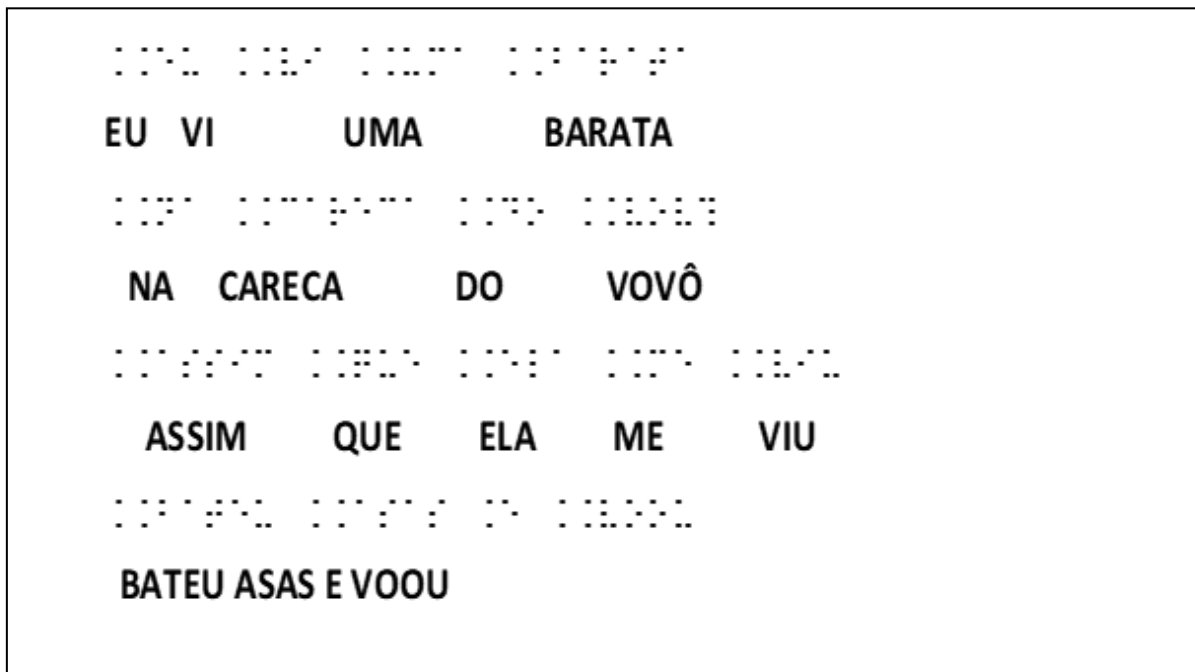
- Se a escola dispuser de uma cozinha que suporte a quantidade dos alunos, leve-os para se familiarizar com o local, aproveitando para explicar os cuidados que deve ter naquele ambiente.
- Em seguida, prepare a mistura, juntamente com os alunos, falando cada ingrediente e aproveite para trabalhar com as palavras. Escolher uma palavra da lista dos ingredientes e pedir que um aluno indique a sílaba inicial. Ex: “LATA – LEITE”  
 Pedir aos alunos para identificar a sílaba final Ex: laTA , leiTE
- Usar o mesmo procedimento com as outras palavras da lista deixando que as crianças completem oralmente.

Professor, o trabalho com receita é uma possibilidade de ampliar vocabulário do aluno, desenvolvendo melhor suas habilidades fonológicas por meio da conversa. Assim, não deixe de instigá-lo nesse momento, estimulando-o a falar. Essa também poderá ser uma boa oportunidade para o desenvolvimento do aluno quanto ao conhecimento de reversibilidade fonológica da língua.

## ATIVIDADE II

Ouvir Música - Disponível em: <https://youtu.be/pAHvm6s1Nto>.

Quadro 19 Atividade – exploração final das palavras. Texto em Braille



Fonte: dados da pesquisa

Figura 7. Imagem vídeo Barata careca do vovô.

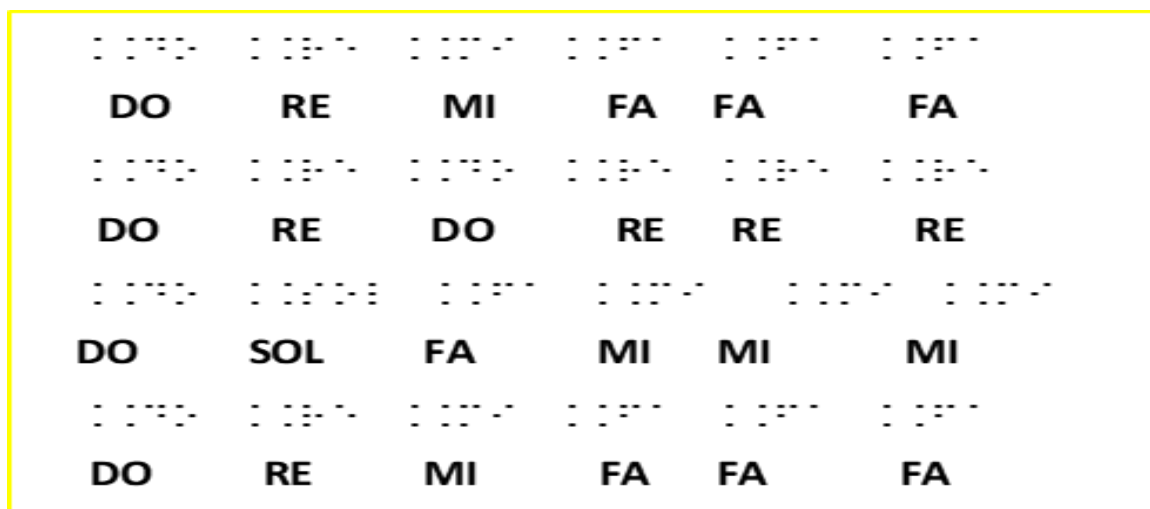


Fonte: Youtube, 2020.

Precisamos considerar é que ao refletir sobre aqueles “pedaços orais”, o aprendiz pode realizar operações diversas : identificar semelhanças e diferenças , produzir palavras com pedaços parecidos, contar quantos pedaços existem, segmentar os pedaços em voz alta,

juntar , subtrair pedaços, mudar a ordem dos pedaços das palavras e compara as palavras quanto ao tamanho ( MORAIS, 2003, p 54)

Quadro 20. Atividade – Exploração de sílabas. Texto em Braille.



Fonte dados da pesquisa

### CONTEXTO AUDITIVO

Para dar início as atividades, sugerimos que o professor cante a música com os alunos. No primeiro momento, todos os alunos vão ouvir a música e depois tentar reproduzir as notas musicais com uma adaptação do jogo de adoleta.<sup>29</sup>Ver quem acerta.

#### Recursos :

Caixa de som, computador com internet para acessar o vídeo

Pen drive com a música gravada;

#### Descrição da Atividade

1 - Conversar com o aluno sobre a música.

- Instigar a conversação falando sobre os familiares ( se avós moram com eles, quais as lembranças que tem dessas pessoas na vida deles );
- Mostrar a figura da barata( alunos com baixa visão ) e uma miniatura( alunos cegos ), fazendo algumas perguntas: Quem tem medo de barata ? Quem sabe imitar o bater das asas da barata, etc.
- Pronúncia - articulada - **BAraTA - BA Teu;**

<sup>29</sup> Os participantes um em frente ao outro se sentam em círculo e intercalam as palmas das mãos viradas para cima, de modo que a mão direita de um , bata sobre a palma da mão direita do integrante à esquerda. No caso, do aluno cego, ele baterá as palmas da mão na carteira de acordo as batidas da música.

- Representar sons – cada repetição da palavra – barata/bateu (falar alto, baixo, susurrar, bater palmas);
- Representar três sons – barata – bateu
- Repetir a última palavra: Seu – barata – bateu – sons iguais.

O professor deverá fazer perguntas que exijam reflexão sobre as sílabas:

- Que palavra formo se eu tirar RA de BARATA ? \_\_\_\_\_
- Que palavra formamos se juntarmos SO + FA? \_\_\_\_\_

### CONTEXTO DA ESCRITA

Escrever as palavras a partir das notas musicais. A professora dirá a nota e o aluno completará com uma combinação silábica, formando outra palavra:

**DO +            LA +            MI+**  
**FA +            RE +            SI +**

A intencionalidade é problematizar os aspectos fonológicos das palavras, e quanto mais o professor mediar as atividades de segmentação, o aluno conseguirá compreender os aspectos de similaridade e diferenças.

### AVALIAÇÃO

A avaliação será por meio da construção da hipótese da escrita, ou seja, observar a fase de transição( som /grafema). O erro deve considerado uma pista para a progressão e avanço no sentido de escrita.



# RIMAS & ALITERAÇÕES

FONTE: <https://eraumavezuem.blogspot.com/2012/10/isto-ou-aquilo-poesia-infantil-de.html>

### 3.3 Rimas & Aliterações

As rimas e aliterações são importantes para a consturução da ideia que os sons das letras representam os sons da fala e servem para apontar outras estruturas da palavra.

A rima representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. As rimas podem ser : – da palavra – igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongoônico até o último som : SAPATINHO - PASSARINHO – da sílaba – formada por palavras que terminam com o mesmo som. BALÃO – MÃO – sonora, ou seja, as palavras rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica. OSSO e PESCOÇO (GUIA CONSCIÊNCIA\_FONOLÓGICA\_REVISTO\_ABRIL\_2013.pdf)

A compreensão das rimas está associada a percepção da sonoridade das palavras e isso acontece pelo processo de repetição, mas inicialmente para a criança, não há relação de consciência das palavras, portanto deve ser ensinado. As músicas infantis cantadas para as crianças são exemplos da manipulação sonora em que a criança é envolvida. A repetição das estruturas ajuda a criança na aquisição da oralidade, na vivência sonora e a se referendar no mundo.

É importante que as rimas sejam representadas no cotidiano do aluno de modo mais físico, como por exemplo, recorrer a brincadeiras como bater palmas para os sons iguais, associar nome ao objeto. Na concretude do texto, o trabalho com rima pode ser feito com leitura de poemas, parlenda, brincadeira de combinação de palavras, etc.

A aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas – especialmente as sílabas tônicas - em duas (ou mais) palavras, dentro do mesmo verso, estrofe, ou numa frase. A atividade permite o trabalho com silabação complexa.

Para o aluno com deficiência visual, atividades como essas contribuem para ampliar o repertório, desenvolver a linguagem e estimular a socialização porque, geralmente, o trabalho com rimas e aliterações é feito por meio de brincadeiras e disputas entre colegas.

### 3.3.1 Apresentação do Módulo 3

Quadro 21 - Apresentação da habilidade 3

<b>Conteúdo: som final e intrassilábico</b>		
<b>Público alvo: Alunos com deficiência visual - Alfabetização</b>		
<b>Tempo : 4 aulas – 50 minutos cada</b>		
<b>MÓDULO 3 – Rimas e travalíngua - Gênero textual : Ditos populares e travalíngua</b>		
<b>ETAPA Inicial</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Buscar sensações auditivas adicionais a partir dos jogos vocais de rimas e aliteração.	Desenvolver a capacidade de distinguir rimas finais e no meio da palavra; Retirar sílabas inicial e final das palavras e formar outras.	Atividades de acréscimo de fonemas para construção encontro consonantal; Produzir palavras com os encontros solicitados Fazer ditado.
<b>2ª ETAPA</b>	Desenvolver a memória da auditiva por meio de jogos linguísticos	Jogo de escuta para reconhecer nos textos palavras que rimam;  Jogos de adivinhações ;  Pronúncia de travalíngua
<b>AÇÃO DIDÁTICA</b>	Exercitar/desenvolver a oralidade nas atividades de rimas e travalínguas por meio dos jogos linguísticos. Construir o princípio alfabético: CCV	Atividade de dança para desenvolver habilidades motoras amplas. Jogo de travalíngua e rimas; Escrita de palavras com encontro consonantal ; Leitura do texto.
<b>AVALIAÇÃO:</b> A avaliação será por meio da execução das atividades e envolvimento dos alunos com a proposta. O jogos não terão caráter quantificador do nível de consciência fonológica.		

Fonte: dados da pesquisa

## CONTEXTO AUDITIVO

Ouvir a música disponível em: <https://youtu.be/h9DDiQLAVW0>.

### ATIVIDADE I

Para dar início às atividades, sugerimos que o professor faça a coreografia da música do caranguejo para aprimorar a expressão corporal dos alunos;

No primeiro momento, colocar todos os alunos em círculo, ouvir a música seguindo os comandos.

#### Recursos :

Caixa de som, computador com internet para acessar o site.

Pen drive com a música gravada;

#### Descrição da Atividade

2- Depois de ouvir música com os alunos, a professora deve pedir que estes acompanhem a música para percepção de quais palavras terminam com o mesmo som.

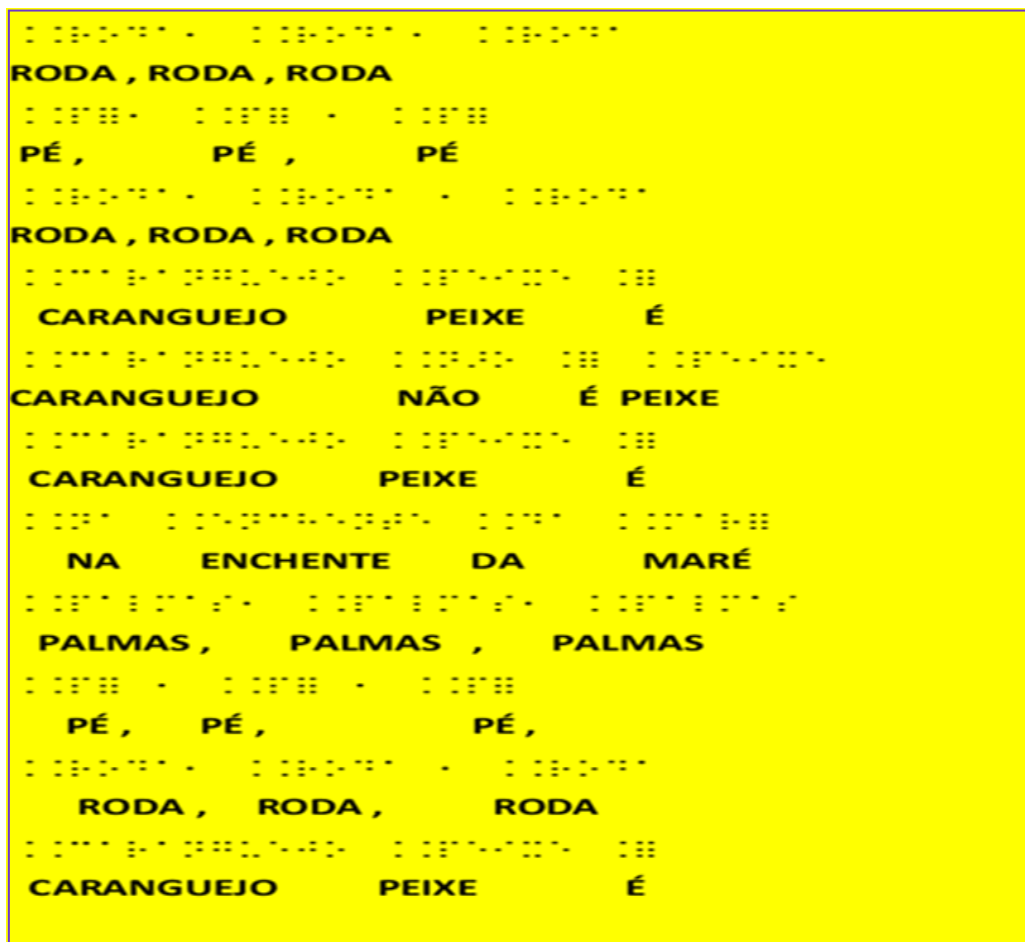
Figura 8 Imagem do vídeo



Fonte: Youtube, 2012.



Quadro 22 - Texto em Braille.



Fonte: Dados da pesquisa

### Descrição da Atividade

A professora deverá promover uma competição entre os alunos a partir do jogo de combinação de rima e trava-língua :

A professora deverá falar uma palavra e o aluno completar com outra que combine ( combinação de som rima)

**Pé combina com** = \_\_\_\_\_

**Trator combina com** = \_\_\_\_\_

**Prata combina com** = \_\_\_\_\_

## CONTEXTO DA ESCRITA

Escrever palavras que rimam com as palavras do quadro :

MARÉ	ENCHENTE	PEIXE	PALMA

O professor poderá solicitar, do aluno com cegueira, que faça essa atividade no computador, utilizando o dosvox<sup>30</sup>

## ATIVIDADE II

### CONTEXTO AUDITIVO

Leitura do texto pelo professor.

Após a leitura propriamente dita, o professor deve instigar os alunos a responderem questões a partir do que ouviram do texto: Pergunta e resposta: ( leitura compartilhada) O que o pato ganhou?-

Quem era o retratista?

O que disse o macaco ao pato?

O que saiu?

Como termina o texto?

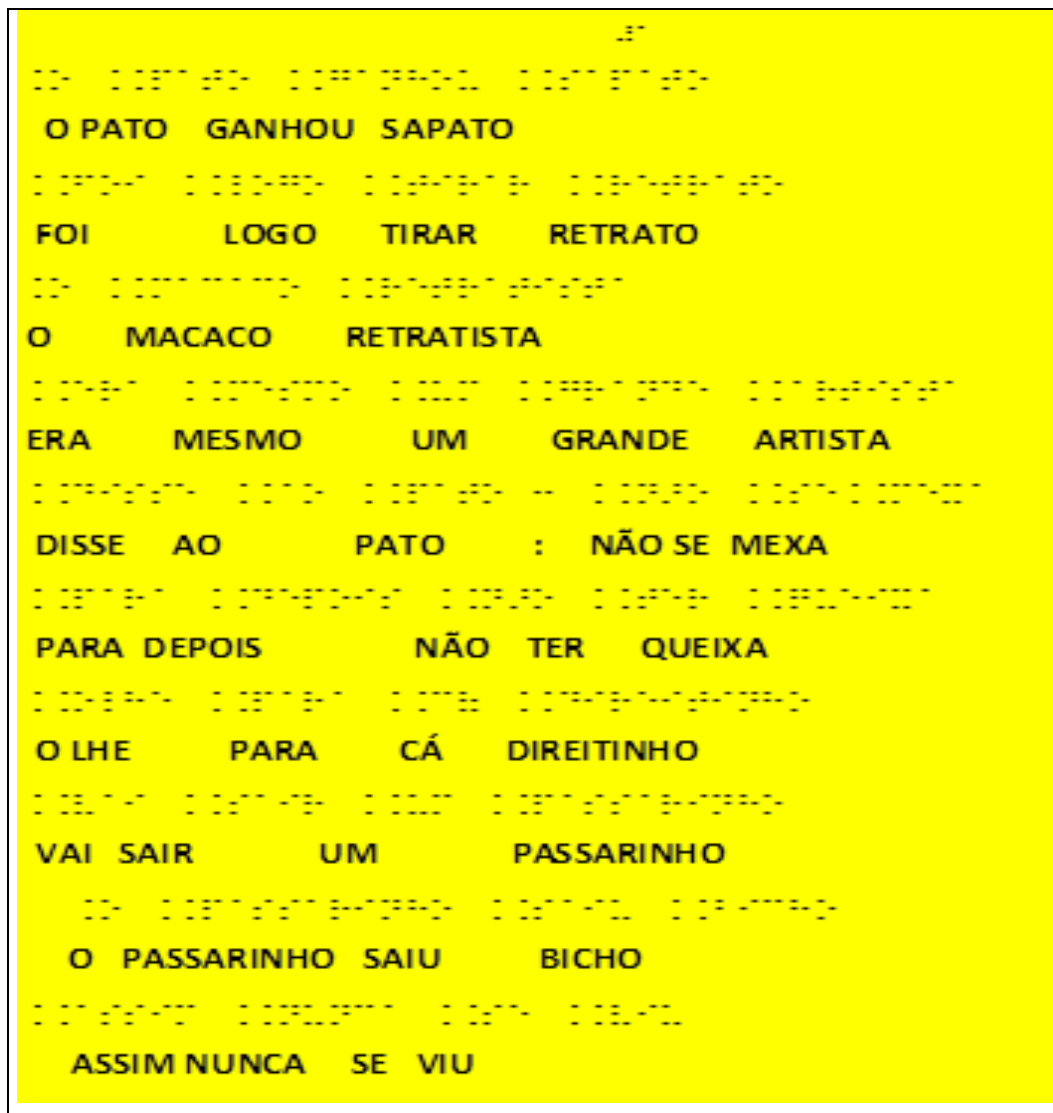
- Recursos :

Texto em fonte ampliada e texto em Braille



<sup>30</sup> O Sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho.

Quadro 23: texto em Braille



Fonte: Dados da pesquisa.

### Descrição da Atividade<sup>31</sup>

Depois de ouvir a leitura do texto e responder as perguntas, os alunos devem fazer o reconhecimento sonoro de algumas palavras:

- Identificar as palavras que terminam com o mesmo som no texto: (palavras em cartões)

**SAPATO / RETRATO**

**RETRATISTA / ARTISTA**

<sup>31</sup> A atividade foi adaptada. A original consta no GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC - UNIDADE 03 ANO 01-AZUL. O autor do texto do MÁRIO QUITANA.

- Os alunos devem falar o nome de outras palavras que também terminam com o som indicado pelo professor:

**Direitinho** - combina com:

**Mexa** combina com:

**Magrela** combina com:

- Jogo da cartela : Entregar aos alunos várias cartelas com nome de objetos para que os alunos agrupem as palavras que terminem com o mesmo som.

### CONTEXTO ESCRITO

- Escrever palavras que não foram combinadas no jogo e escrever outras palavras com os mesmos sons intrassilábicos

**É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas da escrita cometidas pelo aluno, aproveitando-as como evidência do saber já atingido e do ainda por atingir . O professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa do saber atingido [...] (LEMLE, M. 2001, p.42)**

### ATIVIDADE III

#### Aliteração

É uma figura de linguagem que consiste na repetição de sons de consoantes iguais ou semelhantes. Ocorre geralmente, no início das palavras, que compõem versos ou frases, mas pode estar também no meio ou no fim.

Ela é essencialmente baseada na sonoridade que vem destas letras assim posicionadas. Trata-se de alternativa linguística usada como estratégia para intensificar o ritmo e produzir efeito sonoro que dê ênfase ao texto. É o recurso que faz repetir um som consonantal .

Disponível em <https://www.figuradalinguagem.com/aliteracao/>

- **CONTEXTO AUDITIVO Brincando com trava-língua**

**Travalíngua** → Jogo de palavras que faz parte da literatura popular. Os gêneros trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema.

Destrava-Línguas (1988) é um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 1.º ano. Trata-se de uma coletânea de trava-línguas e é da autoria da escritora portuguesa **Luísa Ducla Soares**, que se dedica à literatura infantil.

- **Recursos :**

Texto em fonte ampliada e texto em braille.

- **Descrição da atividade**

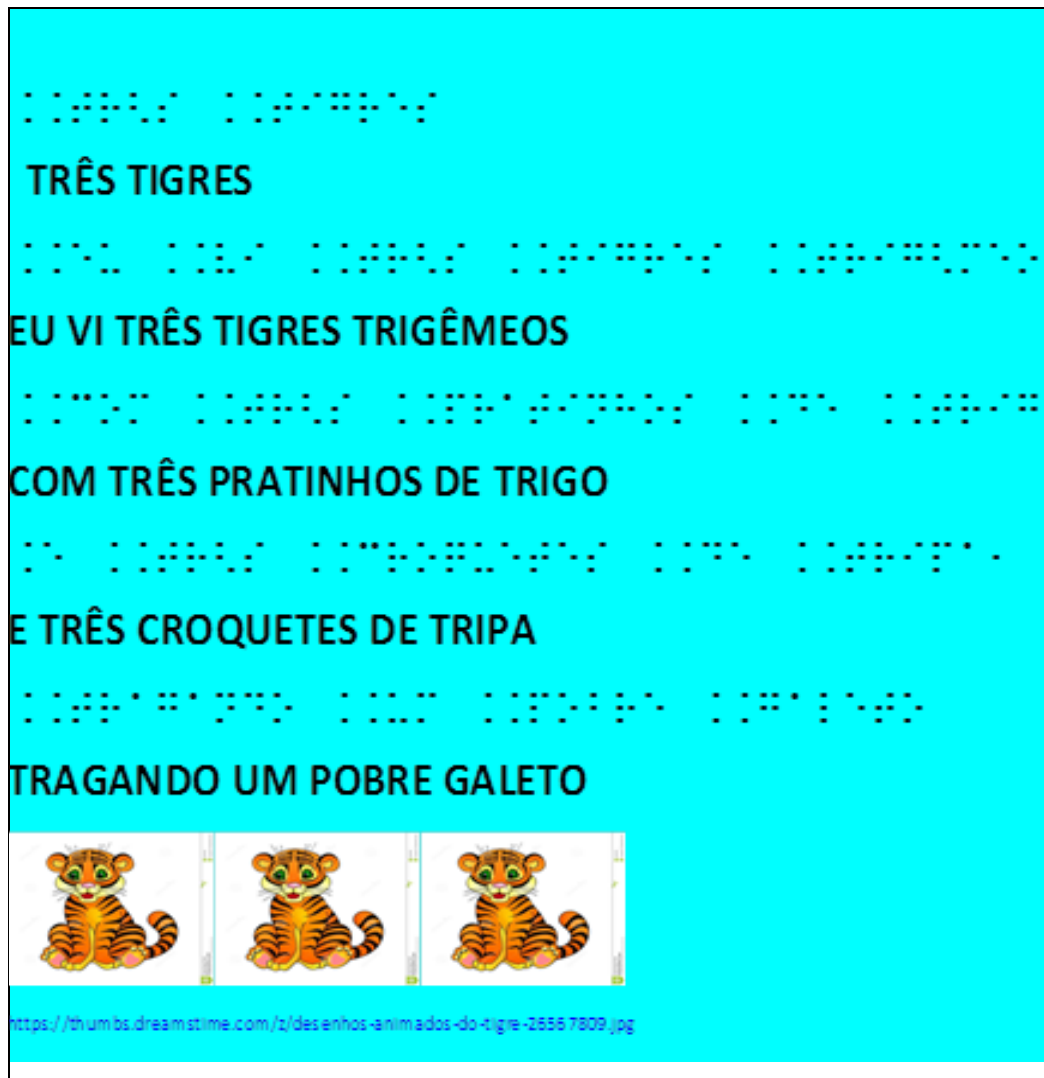
- O professor fará a leitura do trava-língua, e depois pedir que os alunos repitam.
- Fazer a brincadeira quem fala sem errar o trava-língua

**Atividade oral**

- Escolher um objeto, dizer o nome em voz alta e o aluno deverá dizer outra palavra com o mesmo encontro consonantal

Por exemplo: a palavra “ tripa ... trigo... tribo”

Quadro 23: Texto em Braille



Fonte: Dados da pesquisa.

### CONTEXTO ESCRITO

Formar novas palavra acréscimo de letra R

Por exemplo **TIO= T+ RiO= TRIO ; PATO= P+RATO=PRATO**

### Atividade com ditos populares

Trabalhar com o aluno dito popular, interpretação:

“ Quem com ferro fere, com ferro será ferido.”

“Filho de peixe, peixinho é”

O professor pode trabalhar com os ditados populares, versos folclóricos ou brincadeiras com a linguagem, para que o aluno perceba a questão sons iguais, embora possa

trabalhar a significação, a interpretação, mas enfoque não deve ser exclusivo sobre esse aspecto.

• **Escrita das palavras.**

A atividade serve para demarcar bastante os sons, levando o indivíduo a falar de forma mais articulada. E como atividade de ampliação do léxico é preciso focar na troca e inserção das letras de modo que se discuta a nova palavra formada.

A relação dos sons do som deve servir para o aluno compreender que os elementos que formam as palavras tem uma hierarquia posicional a qual interfere na condição de formação de palavras, pois a seleção de qual letra colocar implica em diferentes sons.

Bota ≠ Brota

Faca ≠ Fraca

Boa ≠ Broa

Gude ≠ Grude

## ATIVIDADE IV

### CONTEXTO AUDITIVO

Leitura do texto pelo professor.

[...] as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica mais complexas, tais como a manipulação e a transposição fonêmicas (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2007, p. 83).

Antes da leitura fazer a contextualização

### Roteiro para contextualização do texto:



- Apresentar informações sobre a temática;
- Falar sobre a raridade das araras
- Indicar as características do animal, se possível mostrando uma miniatura.
- Falar sobre a caça – proibição

Enfim dê todos os detalhes que possam contribuir para uma maior compreensão leitora e um conhecimento crítico do aluno

### Recursos :

Texto em fonte ampliada e texto em braille

Após a leitura fazendo do texto:



- QUEM LEMBRA
- O nome do texto ? Quem consegue falar o nome rapidinho do texto ?
- Arara comobina com qual o outra nome ?
- A arara é uma ave... \_\_\_\_\_ -
- O texto diz que o homem não para de fazer o quê?
- O que o homem faz com arar após caçá-la?
- A arara faz o que por não poder voar ?
- Quem sabe o que quer dizer escarcéu?



Quadro 24: Texto em Braille



<https://pixabay.com/pt/images/search/arara/>

A ARARA

A ARARA É UMA AVE RARA

POIS O HOMEM NÃO PARA DE

IR AO MATO CAÇÁ-LA PARA

PÔR NA SALA EM CIMA DE

UM POLEIRO ONDE ELA FICA

O DIA INTEIRO FAZENDO ESCARCÉU

PORQUE JÁ NÃO PODE

VOAR PELO CÉU.

E SE O HOMEM NÃO PARA DE CAÇAR,

ARARA, HOJE UMA AVE RARA,

OU A ARARA SOME OU ENTÃO

MUDA SEU NOME PARA ARRARA.

PAES, José Paulo. Olha o bicho. São Paulo: Ática, 1989.

Fonte: dado da pesquisa:

### Encontro Consonantal

A) Formar palavras novas a partir da inclusão do fonema r.

**Pato** = \_\_\_\_\_

**Gato**= \_\_\_\_\_

**Pata** = \_\_\_\_\_

**Tote** = \_\_\_\_\_

B) Escreva palavra com R

<b>R - INÍCIO DE PALAVRAS</b>	<b>R - NO MEIO DE PALAVRAS</b>	<b>R - FINAL DE PALAVRAS</b>

### AVALIAÇÃO

A avaliação será por meio da execução das atividades, participação, envolvimento dos alunos com a proposta e não tem caráter quantitativo.

Brincar com os sons das palavras por meio de rimas, aliterações, jogos orais, músicas torna mais compreensivo o entendimento de como se concretiza a escrita

A mediação do professor é a palavra de ordem !!!

M  
Ó  
D  
U  
L  
O  
4



CONSCIÊNCIA  
FONÊMICA

### 3.4 Consciência Fonêmica

Consciência fonêmica consiste em identificar e manipular os diversos fonemas de uma língua de modo consciente, pois no processo de aquisição da leitura e escrita se pressupõe a descoberta da relação grafo-fonológica (grafemas/fonemas).

a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita, que são o logográfico, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente; o alfabético, em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer a decodificação grafofonêmica; e o ortográfico, em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência (CAPOVILLA & CAPOVILLA 2007, p. 55.).

A Consciência Fonêmica é considerada por alguns autores como uma das habilidades fonológicas mais complexas, visto que o fonema é tomado de forma isolada. Assim, para o aluno realizar as atividades de consciência fonêmica precisa ter domínio das estruturas logográfica e fonológica, já a organização da escrita requer a ação de pensar na palavra relacionando-a as informações que estão armazenadas no léxico, tais como: conhecimento de letra, sílabas, palavras, sequência e espaço em branco, etc.

Embora seja uma habilidade metalinguística, a consciência fonêmica não é ponto pacífico nos estudos sobre consciência fonológica. Morais (2010, p. 88) afirma que:[...] “Ninguém precisa pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra bica, a fim de se tornar alfabetizado”[.] A segmentação de fonema não é a única compreensão do processo de alfabetização, mas a interação das habilidades de refletir sobre as palavras enquanto sequência sonora.

Nessa perspectiva, o exercício da consciência fonêmica pode enfocar atividades de oralização de textos, escrita, leitura de palavras e frases. Atividades de estímulo tátil, para melhorar o desempenho do aluno em relação forma ortográfica das palavras e a forma fonológica.

Precisamos conceber a consciência fonológica como uma competência plural, composta por diferentes habilidades, que têm características e complexidade variadas[...] (MORAIS. 2010, p.63)

### 3.4.1 Apresentação das Atividades – Módulo 4

Quadro 25 - Apresentação habilidade 4

<b>Conteúdo: Transposição fonêmica - inversão de fonemas</b>		
<b>Público alvo: Alunos com deficiência visual</b>		<b>Nível de ensino - Alfabetização</b>
<b>Tempo : 2 aulas – 50 minutos cada</b>		
<b>MÓDULO 4 – Consciência fonêmica</b>		<b>Gênero textual : Música</b>
<b>ETAPA Inicial</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Buscar sensações auditivas adicionais a partir dos jogos vocais de rimas e aliteração.	Desenvolver a capacidade de distinguir o valor posicional do fonemas nas palavras Formar novas palavras estabelecendo a relação ( cv,ccv)	Atividades de troca de fonemas; Atividades de reorganização de fonemas.
<b>2ª ETAPA</b>	Desenvolver a memória da auditiva por meio de jogos linguísticos.	Audição de música para reconhecer palavras que rimam;  Jogos de troca de, sílabas e fonemas ;
<b>AÇÃO DIDÁTICA</b>	Exercitar/desenvolver a percepção da posifonêmica das palvras ;	Reescrita de letras em diferentes posições na palavras.
<b>AVALIAÇÃO</b>		
A avaliação será por meio da execução das atividades, participação, envolvimento dos alunos com a proposta.		

Fonte: dado da pesquisa.

Enquanto o fonema é apenas um som e é o menor nível de produção da fala, na leitura ele é o mais alto nível de habilidades fonológicas. A criança o desenvolve de pois de aprender a manipular palavras e sílabas. Disponível <https://metidifonicocom.br/o-que-e-consciencia-fonemica/>

## ATIVIDADE I

### CONTEXTO AUDITIVO

No primeiro momento ouvir a música Lua de São Jorge. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=NdkzQ5\\_Sv\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=NdkzQ5_Sv_8)

Cantar a música juntamente com os alunos e conversar sobre as imagens que a música traz:

**Por que o nome da música é Lua de São Jorge;**

**Ppor que diz a lua brilha nos altares,etc.**

Depois ouvir a música pausando para que os alunos percebam as palavras que rimam.

Em cada estrofe ouvida , o professor deve repetir uma palavra de modo que as sílabas estejam desorganizados para ver o aluno consegue lembrar e formar da palavra.

Quem lembra que nome pode ser? ( comando: coloque a última sílaba no começo)

**lhafi =filha; alu =lua ; vãopa =pavão; geJor=Jorge; dcau =cauda; teirain=inteira; çãocora=coração**

O professor deverá ampliara a atividade para o fonema.

**alu- opavã; audac; ainteir; ocoraçã**

### CONTEXTO DA ESCRITA

- Recursos :

Cartelas em braille e fonte ampliada, braillex (peças de jogo emborrachado)

- Descrição da atividade

Atividade escrita

Quadros 26 - Apresentação de atividades

<b>JANELA - Troca a primeira letra por C</b>	<b>ELEFANTE - troca a quarta letra por G</b>	<b>LATA-Troca a primeira letra por P</b>

Fonte: do Guia CONSCIÊNCIA\_FONOLÓGICA\_REVISTO\_ABRIL\_2013.pdf p. 20

Braille representation of the words and transformations for the orange box:

- JANELA: J A N E L A
- ELEFANTE: E L E F A N T E
- LATA: L A T A

Transformations:

- JANELA - Troca a primeira letra por C: C A N E L A
- ELEFANTE - troca a quarta letra por G: E L G F A N T E
- LATA-Troca a primeira letra por P: P A T A

Braille representation of the words and transformations for the yellow box:

- JANELA: J A N E L A
- ELEFANTE: E L E F A N T E
- LATA: L A T A

Transformations:

- JANELA - Troca a primeira letra por C: C A N E L A
- ELEFANTE - troca a quarta letra por G: E L G F A N T E
- LATA-Troca a primeira letra por P: P A T A

Braille representation of the words and transformations for the green box:

- JANELA: J A N E L A
- ELEFANTE: E L E F A N T E
- LATA: L A T A

Transformations:

- JANELA - Troca a primeira letra por C: C A N E L A
- ELEFANTE - troca a quarta letra por G: E L G F A N T E
- LATA-Troca a primeira letra por P: P A T A

- Escrita das palavras
- Leitura

**Atividade de supressão**

LATA -L fica = \_\_\_\_\_

-----

PATA -P fica = \_\_\_\_\_

-----

**Atividade – Leitura**

Os alunos recebem 3 montinhos de palavras;

O professor fará a leitura das palavras com os alunos;

Após a leitura das palavras, o professor fala um fonema e o aluno deverá pegar a palavra que tem o mesmo fonema dito pelo professor

Quadro 27 - Atividade adaptada

- /B/ - BALA, BELEZA, BICUDO;
- /D/ - DADO, DEDO, DOENTE;
- /N/ - NAVIO, NEVE, NINJA;
- /V/ - VACA,VELA,VOLUME.

Braille representation of the words listed in the previous block, organized into four rows corresponding to the phonemes /B/, /D/, /N/, and /V/.

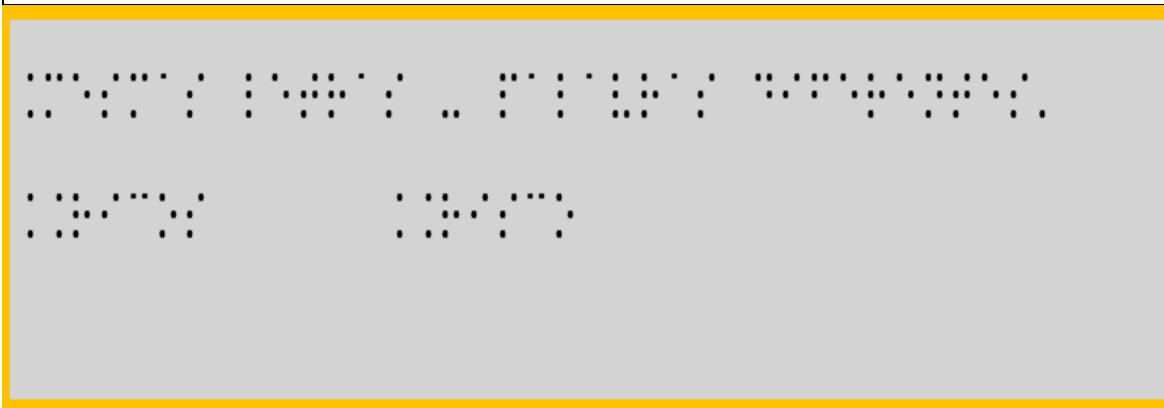
Fonte: do Guia CONSCIÊNCIA\_FONOLÓGICA\_REVISTO\_ABRIL\_2013.pdf p. 20 - Adaptação para o Braille



### Atividade de reflexão das palavras

- Levar em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre o significado das palavras;
- Promover discussões prévias sobre escrita das palavras;
- Instigar a formulação de hipóteses sobre a escrita das palavras com as mesmas letras.

#### Quadro 28 Atividade Adaptada

<b>Mesmas letras - palavras diferentes.</b>	
<b>RICOS</b>	<b>RISCO</b>
	

Fonte: CONSCIÊNCIA\_FONOLÓGICA\_REVISTO\_ABRIL\_2013.pdf p. 22

- Contagem das letras
- Pareamento das letras que compõem as palavras, usando fichas em Braille
- Formação de palavras

### AVALIAÇÃO

A avaliação será pela participação dos alunos na execução das atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todo o desenvolvimento de teorias e pressupostos sobre a prática inclusiva, a discussão sempre envolve como materializar os discursos teóricos em ações concretas que contribuam para o melhorar as práticas de ensino, tornando a escola como um lugar onde todos aprendam.

Em se tratando da alfabetização, a questão implica em um imenso desafio, se levarmos em conta as discussões e os diferentes programas de formação para professor alfabetizador propostos pelos governos (PROFA, PANIC, PRÓ-LETRAMENTO), com o objetivo de elevar os índices de leitura e escrita dos alunos em alfabetização e impactar a qualidade da educação brasileira. Essas questões situam a importância de se abordar a alfabetização em seus vários aspectos, e reveste o professor de maior responsabilidade frente à essa demanda. O que não significa ser, unicamente pela ação do professor que os problemas sobre a alfabetização do país serão sanados, vez que há aspectos latentes no sistema de ensino que deverão ser melhor repositados para que possamos ter uma Educação Básica de qualidade.

Em relação ao processo de Alfabetização do aluno com deficiência visual percebemos que as questões quanto às dificuldades de leitura e escrita se acentuam, porque o ensino, conforme discutimos ao longo do estudo, ainda é centrado nas práticas ideovisuais. Não temos uma prática de alfabetização que leve em conta as vias de aprendizagem do aluno, o que não contribui para que este desenvolva de modo eficaz as habilidades de leitura e escrita.

Compreendemos que a alfabetização do aluno com deficiência visual precisa atender uma prática auditiva e de linguagem e que os aspectos constituintes do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) sejam trabalhados de modo que o aluno possa perceber as diferentes posições que o fonema assume no processo da escrita, antes de começar o Sistema Braille.

A alfabetização pode ser constituída sob a ótica de várias abordagens e métodos, mas precisa de ações pontuais do professor para que se concretize a aprendizagem. O processo de alfabetização não segue um único conceito, todavia ele é diretivo e segue etapas, as quais precisam ser bem elaboradas na ação didática.

De forma específica, compreendemos que as habilidades fonológicas abordadas de modo intencional propostas nas atividades permitirão aos alunos manipular, identificar palavra, sílabas, compreender textos e pensar no processo da escrita, se isso for levado para a sala de aula. Além de permitir ao aluno aprender elementos importantes para a construção da

hipóteses da escrita, será uma aprendizagem prazerosa. pois as atividades são estruturadas em forma de jogos, competições e brincadeiras.

A concepção da aprendizagem pelo lúdico não é algo estranho ao ambiente de alfabetização. Os estudos têm demonstrado quanto é importante que a escola valore a complexidade do desenvolvimento infantil e proponha um ensino em que a brincadeira, a arte, a expressividade e a escuta estejam propostos nas abordagens dos conteúdos de ensino. Assim também é a abordagem com as habilidades fonológicas no processo de alfabetização.

Não se trata de um novo método de alfabetização, mas requer uma ação mais dinâmica em sala de aula, permitindo o diálogo entre o objeto de ensino e o aluno. E isso acontece pela mediação do professor, visto que esse pode criar condições pedagógicas concretas para que o aprendizado da linguagem se efetive. Mas para que isso aconteça é importante que o professor tenha conhecimentos teóricos sobre a abordagem e reflexões acerca das ações didáticas que são levadas para a sala de aula.

Assim, nos propusemos investigar, como as professoras alfabetizadoras, participantes dessa pesquisa, promovem o desenvolvimento das habilidades fonológicas de alunos com deficiência visual. E quais habilidades fonológicas são levadas para sala de aula. A nossa premissa de que o eixo fonológico é pouco abordado nas atividades propostas de ensino para o aluno com deficiência visual foi comprovada por meios dos dados levantados, as professoras realizam a abordagem silábica associando a imagem a objeto, mas não há um direcionamento efetivo para a compreensão da rota fonológica.

Por meios dos dados levantados pudemos comprovar que no processo inicial da alfabetização as professoras realizam a abordagem a partir da associação da imagem com o traço dos grafemas para a aquisição da escrita silábica, todavia quase não direcionam os exercícios para a construção das relações fonológicas. Mesmo nas atividades que perpassam as categorias de diferenciação dos sons são ensinadas a partir da posição do grafema (no caso do aluno com deficiência visual, essa representação é feita pela troca da posição dos pontos na cela braille,) e não pela fonetização, como requer o ensino de posição silábica.

No que diz respeito aos conhecimentos das professoras sobre alfabetização e Consciência Fonológica e a aplicação desta nas práticas de ensino, os dados evidenciaram que as professoras utilizam-se de atividades com habilidades fonológica em suas práticas, mas não como conhecimento sobre Consciência Fonológica. As professoras demonstraram pouco conhecimento teórico sobre o tema.

A rima e a aliteração são as habilidades que as professoras conseguem levar para a sala de aula, embora não efetivem um encaminhamento da abordagem necessária para a compreensão do Sistema da Escrita Alfabética. O trabalho realizado centra-se na repetição dos sons finais das palavras como parte de atividades lúdicas, característica presente no ensino de rimas. Mas ao não relacionar os aspectos fonológicos presentes nas rimas e aliterações para a segmentação, supressão, acréscimo de fonemas e consciência fonêmica que levam a compreensão do princípio alfabético, compromete afirmar que se trata de um ensino fonológico que contribua para o processo de alfabetização. A rima é trabalhada pelas professoras como mote para a oralidade, o que é muito positivo para o aluno, mas a falta de um encaminhamento didático pontual e de modo progressivo e reflexivo não caracteriza uma abordagem fonológica. As análises das professoras sobre as atividades propostas e a compreensão dos princípios alfabéticos ainda não significaram uma compreensão sistemática de como ensinar a base notacional da escrita a partir do eixo fonológico.

Contudo, ressalva-se que as professoras trazem de forma significativa a questão de texto na sala. Os discursos demonstram que pela oralidade, a participação do aluno com deficiência visual acontece, principalmente por meio de interpretação oral de textos. As professoras afirmaram que sempre ao ensinarem uma nova letra, trazem textos para sala de aula.

Para o processo de escrita no Sistema Braille, as professoras fazem um trabalho de contação e leitura de texto, levando o aluno a pensar sobre o significado e compreensão do texto. Há uma preocupação com a interpretação e mensagem, mas não com a estrutura fonológica das palavras que serão trabalhadas.

Considerando as reflexões a partir das construções discursivas das professoras, percebemos a necessidade de estudos sobre Consciência Fonológica entre as professoras. Assim também compreendemos que a prática de ensino destas estão pautadas nas experiências e saberes construídos pelo exercício da profissão e não por conhecimentos teóricos que permitam analisar as mudanças conceituais e estruturais sobre os processos de alfabetização. Mesmo, as professoras especialistas, a prática alfabetizadora ainda é permeada pelas experiências visuais, seguindo muito dos parâmetros de quando alfabetizavam videntes.

Ao nosso ver, a proposta de alfabetização para os alunos com deficiência visual a partir dos princípios da Consciência Fonológica, requer formação das professoras para que estas compreendam os encaminhamentos metodológicos para as atividades propostas, uma vez que já utilizam dessas habilidades em suas práticas, mas não traçam um caminho estruturado das ações em sala de aula.

Positivamente, as professoras compreenderam as atividades de manipulação das sílabas como o princípio de construção da hipótese alfabética e conseguem representar na escrita em Braille e jogos esse princípio. Mas, em relação à habilidade de consciência fonêmica, que seria a ampliação das outras habilidades, não foram percebidas nos discursos das professoras, e não há referência sobre o entendimento dessa habilidade.

Também a discussão e as mudanças dos pressupostos que nortearão as práticas de alfabetização, a partir do novo Plano Nacional de Alfabetização, não impactaram a compreensão das professoras para as mudanças quanto aos aspectos cognitivos, teóricos e curriculares que implicam nas ações em sala de aula. Contudo, ressaltamos, também, que não houve tempo suficiente para análise dessa compreensão por parte das professoras, pois o tempo de execução da pesquisa culminou com o término do ano letivo e as professoras estavam com tempo escasso para preenchimento dos instrumentos avaliativos e conclusivos das atividades escolares. Seria necessário a realização de outros encontros para discussões mais aprofundadas sobre o tema, a fim de se construir uma análise mais consistente sobre a abordagem.

Entretanto, mesmo com o tempo escasso, foram muito proveitosas as discussões realizadas. A análise de algumas atividades com Consciência Fonológica suscitaram interesse das professoras sobre o assunto. A fala das professoras para aplicar, posteriormente, as atividades propostas no caderno pedagógico com os alunos, foi um incentivo muito grande para a pesquisadora. As professoras da rede municipal, ao afirmarem que os mesmos receios e dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência visual acontecem com os professores do CAPI, fizeram as mesmas se sentirem à vontade no ambiente e, por isso, não tiveram medo de expor como ensinavam, pois estavam todas buscando aprender mais.

Assim sendo, podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois as professoras alfabetizadoras puderam discutir suas práticas e incorporar novos conhecimentos, percebendo a importância de alfabetizar o aluno com deficiência visual, além da questão do uso do Sistema Braille, e que as mesmas necessidades pedagógicas dos outros alunos são comuns a esse público. Perceberam também a necessidade de incorporar atividades de escuta, oralidade no processo de alfabetização para ampliar os conhecimentos fonológicos do aluno. Por fim, percebemos que o produto da pesquisa poderá ser de grande valia para os estudos, consultas, análises e estruturação das atividades de alfabetização propostas pelas professoras, pois irão materializar os conhecimentos teóricos aprendidos, uma vez que estes, sem um contexto de ação se perdem em discursos inalcançáveis.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALMEIDA, WG. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 163-194. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book.

ARIZA, Carmem Arjona; MADORRÁN, Adoracion González; CABRILLANA, Francisco José Romero. A leitura e a Escrita no Deficiente grave. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **A construção do eu de crianças cegas congênitas**. Natureza Humana. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a Pesquisa: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. (Série Pesquisa: Vol. 13).

BAPTISTA, A. L. S. A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X21890> . Acesso em abril, 2015.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor – v.16).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 94024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasil. MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 10 setembro 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 3.956 de 08 de Outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: [www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/29](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/6/29). Acesso 10 de Janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997. 2ª ed.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6094, DE 24 de ABRIL DE 2007**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em 11 de Fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Diário Oficial da União – Seção 1-21/12/1999, Página 10 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Definição dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**: Brasília, 1965. Parecer 977/65 aprovado em 05 de dez. 1965.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.764 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2). Acesso em: 11 de Fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 11 de Fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 de Dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.436 DE 24 de abril de 2002 LIBRAS** (Língua Brasileira de Sinais). Disponível em: <http://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>. Acesso em: jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade **Educação Especial**. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 11 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dez. de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP: 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Guia do Formador, Módulo 2. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes **Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC, Secretária da Educação Especial, 2001.

\_\_\_\_\_.Ministerio da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. MEC, Secretária da Educação Especial. Resolução CNE/CP nº1/2002.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_2\\_678\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf). Acesso em 11 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: Caminhos para a prática pedagógica. Heloisa Moreira Salles. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e Cultura. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final Brasília, DF: MEC, SEA, Comissão Organizadora da CONEB, 2008.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC** versão final. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 10 de nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**, 2019.

\_\_\_\_\_.Portaria 17 de 28 de dezembro de 2009. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**: Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Vol. 2.1998.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem – Pró-Letramento. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BARROS, José D’Assunção. **Igualdade e diferença**: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana eBook Kindle. Editora Vozes, 2019.



BRUNO, Marilda M. G. **Deficiência Visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Lara- Mara, 2006.

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

CANEJO, E. **A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta**: Uma abordagem psicossocial. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1996.

CAPI. **Projeto Político Pedagógico-2018**. Ipiaú: Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú, 2018.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; ANDRADE, Alessandra Siqueira. **Linguagem escrita**: aspectos semânticos e fonológicos. São Paulo: Memnon Edições Científicas

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

\_\_\_\_\_ **Consciência Fonológica: procedimentos de treino. Ciência Cognitiva**: Teoria, Pesquisa e Aplicação.

\_\_\_\_\_ A Consciência Fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. **Desenvolvimento Metalinguístico**: Questões Contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. **Alfabetização: Método Fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

\_\_\_\_\_ **Problemas de Leitura e Escrita**: Como Identificar, Prevenir e remediar numa Abordagem Fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARVALHO, Elder Rosita. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Meditação, 2011.

CERQUEIRA, J. B. & LEMOS, E. R. **O sistema Braille no Brasil**. *Revista Benjamin Constant*, (2), p. 13-17. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 1996.

COBO, Ana Delgado. RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez, BUENO, Salvador Toro. **Desenvolvimento Cognitivo e Visual**. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Eliane Maria. **O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias** utilizadas na leitura e escrita. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X21890>. Acesso em 04 de abril de 2020.

DÍAZ, Félix, BORDAS, Miguel Bordas, GALVÃO, Nelma, Theresinha Miranda, (organizadores), et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DINIZ, D. **O QUE É DEFICIÊNCIA?** São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. p. 96 (Coleção Primeiros Passos).

ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis do. **Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico – metodológica para o ensino da linguagem escrita.** Feira de Santana, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. E78c

FILHO, Costa da Alves Helder. Histórico da Atenção à Pessoa com Deficiência Visual In: SAMPAIO, Wilson Marcos, [et.al.]. **Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, educação e inclusão.** Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

FERREIRA, Windys B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Sueli. Metodologia da Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2006.

FOUCAULT, M. **História da loucura.** Tradução Jose Teixeira Coelho Neto. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FUENTE, Begoña Espejo de la. Atendimento Precoce. In: MARTIN, M. B. BUENO, S. T. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos.** São Paulo: Santos, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. Revista Benjamin Constant, Edição 30, abril de 2005. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10028>. Acesso em: 02/03/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.  
GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Alberto Albuquerque. Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas. In: **Eccos Revista Científica**. vol. 7; nº 2. São Paulo: UNINOVE. Jul./dez., 2005. Disponível em: [http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/80417078/pesquisa\\_gfocal.pdf](http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/80417078/pesquisa_gfocal.pdf). Acesso em: 11 de Dez. 2020.

GOMES, E BARRBOSA, EF. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais - Educativa. 30 de Agosto de 2000. 1999. Disponível em: [www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf). Acesso em: 11 de jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnicocultural In: RAMOS, ADÃO, BARROS (coordenadores). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários *Estud. Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC - UNIDADE 03 \_ANO 01\_AZUL. Disponível em [www.cead.ufop.br/site\\_antigo/images/CONSCINCIA\\_FONOLGICA\\_REVISTO\\_ABRIL\\_2013.pdf](http://www.cead.ufop.br/site_antigo/images/CONSCINCIA_FONOLGICA_REVISTO_ABRIL_2013.pdf). Acesso 02 em novembro de 2019.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14. 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do sistema de escrita alfabética : uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos aprender. In.( orgs. ) LEAL, TELMA FERRAZ. Albuquerque, Eliana Borges Correia, MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html>. Acesso em: 10 jul. de 2019.

MAIOLA, Carolina dos Santo; VETURELLA, Eliane Caetano. **Leitura e escrita no sistema Braille**. Indaial:Unisselvi, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Engler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon. 2001.

\_\_\_\_\_. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**, São Paulo, Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, ed. Moderna, 2003.  
MECLOY, E. P. **Psicologia de la ceguera**. Madrid: Editorial Fragua, 1974.

MELLO, Humberto de. MACHADO, Sídio. **A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise das leis do contextualizada Império à República**. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/iseminariolusobrasileirodeeducacaonclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-2.pdf>. Acesso em 02 de jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MONTE ALEGRE, P. A. C. **A cegueira e a visão do pensamento**. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização** (Locais do Kindle 2474-2476). Autêntica Editora. Edição do Kindle.

\_\_\_\_\_. A Consciência Fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita. In: LEAL, TELMA FERAZ. Albuquerque, Eliana Borges Correia, MORAIS, Artur Gomes de. (org.) **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?** s./d. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1246>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética** – Coleção como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.arigo.com.br/~mgos/analisedeconteudomoraes.html> Acessado em 26 de julho de 2019.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE**, 2006, Brasília. Anais. Brasília, 2006. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2019.

NASCIMENTO, L. C., & Knobel, K. A. (2009). **Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática**. São Paulo: Pró-Fono. Disponível em: <http://cfonologica.blogspot.com/2009/06/capacidade-metalinguistica-que.html>. Acesso em: 26 de nov. 2018.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.

ORMELEZI, Eliana Maria. Aspectos Psicossociais da Baixa visão na Adolescência. In SAMPAIO, Marcos Wilson, et al. **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

\_\_\_\_\_. Eliana Maria. **Os caminhos da aquisição e a cegueira: do universos do corpo ao universo simbólico**. 2000. Dissertação ( Mestrado em História e filosofia da educação) – faculdade de Educação, Univeriadde de São Paulo , São Paulo, 200. Doi10.11606/D.48. 2000 tde-13072007-155541. Acesso em:15 de jan. 2020.

PIZZOL, S. J. S. **Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária**. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 42, n. 3, 2004.

PORTAL.MEC.<https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 25 de set. 2018.

ROCHA, José Claudio. **Estudo de Caso como metodologia de pesquisa aplicada**, conforme indicação no link a seguir <https://joseclaudiorocha.jusbrasil.com.br/.../estudo-de-caso>. Acesso 24 de julho de 2019.

RODRIGUES, Maria. CAMPELLO, Rita. Criança com deficiência visual e sua família. IN: SAMPAIO, Marcos Wilson et al **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica Guanabara Koogan, 2010.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. BIANCHETTI, L; FREIRE, I. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

SÁ, Elizabet Dia , et al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Visual. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf). Acesso em: 20 de Jan. 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In **Ensaio pedagógicos**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SAVIANNI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 05 jan. 2020.

SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. In: FAVERO, O; FERREIRA, W. (Org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

SOARES, Gilda Rizzo. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e alfabetização: muito além do métodos. In SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Entrevista Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/10/18/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/> Acesso 10 de Janeiro 2020.

TERENCE, Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP Fortaleza CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. Disponível em: [www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006\\_tr540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf). Acessado em: 11 jan. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria dele Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y educacional, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. V. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Vilallobos. São Paulo: Ícone, 1998.

Yin, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman. 2005.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS NO CADERNO PEDAGÓGICO

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular-BNCC versão final. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BARRERA, SD; MALUF, MR. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crít.* 2003.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando. Alfabetização: **Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Leitura e Escrita**: Como Identificar, Prevenir e remediar numa Abordagem Fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez, BUENO, Salvador Toro. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência Visual. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Deficiência Visual . In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

### CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA\_REVISTO\_ABRIL\_2013.pdf

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Metalinguagem e alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita. São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética : uma tarefa complexa cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando no EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética . In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando no EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORTEGA, M. P. P. Linguagem e Deficiência Visual. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DIAZ, Francisco Rodrigues. O Sistema Braille. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. **Deficiência Visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

\_\_\_\_\_. Estimulação Multissensorial. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos.** São Paulo: Santos, 2003.



SANTOS, Maria Thereza M.; NAVAS, Ana Luíza G. P. e PEREIRA, Liliane D. Estimulando a Consciência Fonológica. In: *Processamento auditivo central: manual de avaliação.* São Paulo: Lovise, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2.ed.São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2011.



**APÊNDICE 01 :**

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS	
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Respostas P1

**QUESTIONÁRIO***Prezada professor(a),*

*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização. Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

**1- Qual a sua formação?**

- ( ) Magistério  
 ( ) Licenciatura em Letras  
 ( x ) Licenciatura em Pedagogia  
 ( ) Outras Licenciaturas

**2- Possui pós-graduação?**

- ( ) Não  
 ( x ) Especialista  
 ( ) Mestrado  
 ( ) Doutorado

Em qual área? *Educação Especial e Inclusiva*

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Sim , PROFA há 15 anos e PRALER há 11*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

*30 anos*

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim, Braille e Sorobã; no CAPI-Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú -Ba*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

- ( ) Um método específico, como o silábico, o fônico, o global
- ( ) Uma cartilha de atividades propostas por um autor;
- ( x) Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- (x) Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

*Sim; Para o atendimento educacional especializado com alunos com NEE, o método fônico, específico, silábico e global*

**8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

Materiais e recursos adaptados

Respostas P2

**QUESTIONÁRIO**

*Prezada professor(a),*

*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização . Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

**1- Qual a sua formação?**

- Magistério
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Pedagogia
- Outras Licenciaturas

**2- Possui pós-graduação?**

- Não
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

Em qual área? *Literatura Infanto – Juvenil*

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Não*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

*11 anos*

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim, Braille . CAPI*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

- Um método específico, como o silábico, o fônico, o global
- Uma cartilha de atividades propostas por um autor;
- Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

*Letramento na perspectiva de Magda Soares , tendo em vista qu Letramento e alfabetização são complementares*

**8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

*Não tive formação acadêmica que viesse a contemplar esse aluno.*

Respostas P3

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

*Prezada professor(a),*

*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização . Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

**1-Qual a sua formação?**

- ( ) Magistério
- ( ) Licenciatura em Letras
- ( ) Licenciatura em Pedagogia
- ( x ) Outras Licenciaturas- Geografia

**2- Possui pós-graduação?**

- ( ) Não
- ( x ) Especialista
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado

*Em qual área? Educação Especial*

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Não fiz nenhum curso nessa área.*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

-

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim. Braille, Baixa Visão e letra Cursiva no CAPI*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

( x ) Um método específico, como o silábico, o fônico, o global

( ) Uma cartilha de atividades propostas por um autor;

( ) Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;

( x ) Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

*Fonético Silábico*

**8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

*As dificuldades podem ser a faixa etária(ADULTOS), dificuldade de aprendizagem de alguns alunos e também a falta de formação específica para trabalhar com a deficiência visual.*

Respostas P4

## QUESTIONÁRIO

*Prezada professor(a),*

*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização . Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

**1-Qual a sua formação?**

- Magistério
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Pedagogia
- Outras Licenciaturas

**2- Possui pós-graduação?**

- Não
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

Em qual área? Educação Especial

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Sim, já fiz, inclusive estou terminando uma*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

*A 35 anos*

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim, já fiz vários, Sorioban Braille, Orientação e Mobilidade, Surdocegueira, escrita cursiva, Adaptação de materiais, Baixa Visão. No IAT e no Instituto de Cegos em Salvador.*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

- Um método específico, como o silábico, o fônico, o global
- Uma cartilha de atividades propostas por um autor;
- Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

*Sim, baseio minha prática no processo de aquisição de habilidades cognitivas como as habilidades fonológicas.*

- *Discriminação fonológica, capacidade de discriminar fonemas ;*
- *Memória fonológica- capacidade de memorizar palavras, sílabas e fonemas ,*
- *Produção fonológica -articulação das palavras e uso dos fonemas na fala.*

### **8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

*A maior dificuldade para alfabetizar é quando o aluno com limitação ou não tem dificuldade em alguns itens relacionados acima-discriminação fonológica, na memória fonológica ou na produção fonológica, sendo assim deve ser trabalhar atividades pedagógicas que desenvolva estas habilidades.*

Respostas P5

## **QUESTIONÁRIO**

*Prezada professor(a),*

*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização . Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

### **1- Qual a sua formação?**

- Magistério
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Pedagogia
- Outras Licenciaturas

### **2- Possui pós-graduação?**

- Não
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

Em qual área? *Educação Inclusiva*

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Sim , há 15 anos*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

*Há 15 anos*

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim, Braille; adaptação de material CAPI e IAT*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

- ( ) Um método específico, como o silábico, o fônico, o global
- ( ) Uma cartilha de atividades propostas por um autor;
- ( ) Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- (x ) Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

*Letramento na \perspectiva de Maagda Soares*

**8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

*Não ter uma formação Acadêmica para tal aluno.*

Respostas P6

## QUESTIONÁRIO

*Prezada professor(a),*



*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização . Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

**1- Qual a sua formação?**

- ( ) Magistério  
 ( x ) Licenciatura em Letras  
 ( ) Licenciatura em Pedagogia  
 ( ) Outras Licenciaturas

**2- Possui pós-graduação?**

- ( ) Não  
 ( x ) Especialista  
 ( ) Mestrado  
 ( ) Doutorado

Em qual área?*Educação*

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Não*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

---



---

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim , Deficiência Visual – Instituto Anísio Texeira – IAT*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

- ( ) Um método específico, como o silábico, o fônico, o global  
 ( ) Uma cartilha de atividades propostas por um autor;  
 ( x ) Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;

( ) Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

Método fonético Silábico

**8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

*As dificuldades são as mesmas que um aluno vidente apresenta . Quando o aluno cego não é estimulado desde bebê pode apresentar algumas dificuldades.*

Respostas P7

## QUESTIONÁRIO

*Prezada professor(a),*

*Este questionário destina-se a conhecer melhor as ideias que fundamentam a sua prática em relação ao ensino de alfabetização . Por essa razão, é muito importante que o/a senhor(a) responda a todas as questões. As respostas são confidenciais, por isso, não haverá identificação do seu nome.*

**1- Qual a sua formação?**

- ( ) Magistério
- (x) Licenciatura em Letras
- ( ) Licenciatura em Pedagogia
- ( ) Outras Licenciaturas

**2- Possui pós-graduação?**

- ( ) Não
- (x) Especialista
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado

Em qual área? Literatura

**3. Já fez alguma curso na área de Alfabetização? Quanto tempo o fez?**

*Não*

**4) Há quantos anos é professora alfabetizadora?**

*Eu não me considero*

**5- Na área de Deficiência Visual, já fez alguma curso? Em qual área específica foi a formação? E qual instituição?**

*Sim, Braille , Soroban, no CAPI*

**6- Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:**

- Um método específico, como o silábico, o fônico, o global
- Uma cartilha de atividades propostas por um autor;
- Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.



**7) Você baseia sua prática em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização? Explique.**

*Letramento e silábico*

**8- Quais as maiores dificuldades encontradas para alfabetizar um aluno com deficiência visual?**

*Material. É porque os livros da escola não são adaptados.*



**APÊNDICE 02**

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

**Roteiro para 1º Grupo Focal**

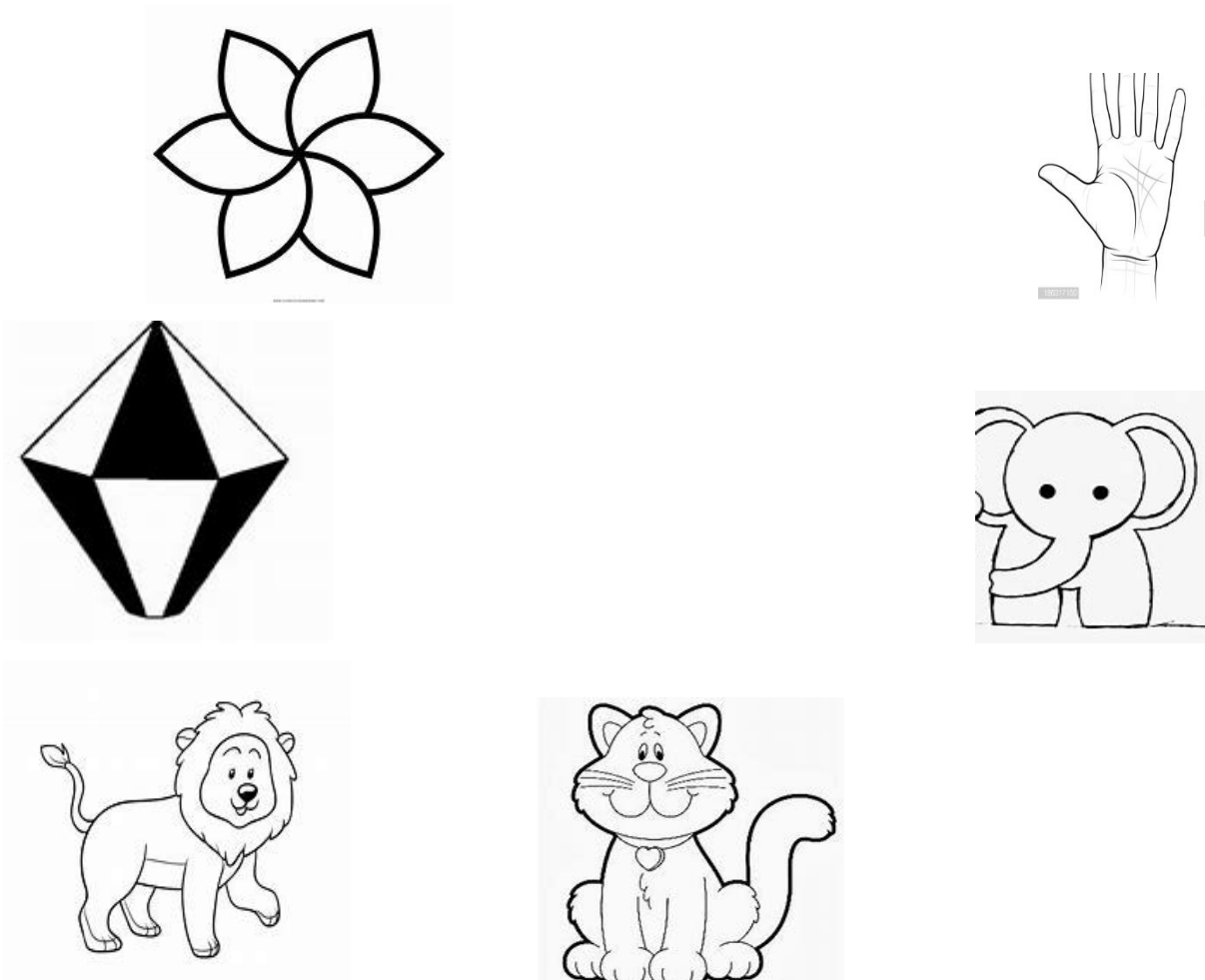
- 1- Você se lembra de quando você aprendeu a ler ? Há diferença das práticas de ensino de hoje? Justifique
- 2- Quais recursos eram mais utilizados nas aulas de alfabetização?
- 3- Como era o processo de ensino de antes ?
- 4- Qual método de alfabetização a criança precisa para aprender ler?
- 5- O aluno com deficiência visual tem diferença no processo de alfabetização?
- 6- No Atendimento Educacional Especializado como acontece a alfabetização do aluno com deficiência visual ?
- 7- Para alfabetizar o aluno com deficiência visual no ensino regular é preciso de um método específico? Justifique.

### APÊNDICE 3

 <p>PROFLETRAS</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

#### Roteiro para 2º Grupo Focal

1ºMOMENTO: ENTREGAR A ATIVIDADE PARA AS PROFESSORAS PARA ANÁLISE



2º MOMENTO - A PARTIR DAS QUESTÕES OUVIR AS PROFESSORAS

- 1- Como aplicar a atividade para alunos cegos ou com baixa visão, levando em conta a via de aprendizagem do aluno?
- 2- Como essa atividade pode contribuir para aquisição da consciência fonológica?

- 3- Você realiza mais atividades de escrita ou leitura? Por quê?
- 4- O enfoque da atividade é na escrita ou na oralidade;
- 5- A atividade permite ao aluno se apropriar do princípio alfabético da escrita?
- 6- (iii) como poderia ser uma atividade fonológica; (iv)



**Encaminhamento - Analisando atividade :**

- 1- Quantos animais têm?
- 2- Quais animais são grandes?
- 3- Qual a maior palavra ao falar?
- 4- Quantas letras tem na palavra leão

Contexto – Através de qual ( is) figura(s) se faz a captação do som de forma mais fácil?

- 1- Repetir as palavras tem o som -ão no final
- 2- Figura em que o ão é no começo da palavra. Tente formar outras palavras
- 3- Panela + ão= a panelão
- 4- Carta+ ão = cartão
- 5- Cartão tem o mesmo sentido de carta



## APÊNDICE 04

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

### Roteiro de Questões para 3º Grupo Focal

- 1- Vocês já conhecem a nova proposta presente no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) ? Vocês sabem o que significa a concepção fonêmica na abordagem do PNA ?
- 2- Você considera importante a criança perceber sons: final , inicial e do meio da palavra para construir a leitura ? Por quê?
- 3- Voces trabalham com rimas ? Como fazem?
- 4- O trabalho com rimas e aliteração é importante no processo de leitura do aluno com deficiência visual? Por quê ?
- 5- Como você trabalha para que as crianças percebam o fonema na palavra? Quais atividades você desenvolve para isso?
- 6- Quais estratégias você propõe para que os alunos com deficiência visual avancem na progressão da leitura e escrita?
- 7- No processo da escrita qual a maior dificuldade percebida com os alunos com deficiência visual?

## APÊNDICE 05

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

### IMAGENS DOS SLIDES

## As Habilidades de consciência fonológica

- Os diferentes níveis de consciência metalinguística adquiridos pela criança são nomeadas como habilidades:
  - 1- Consciência das palavras;
  - 2- Consciência silábica;
  - 3-Rimas,
  - 4- Aliterações)
  - 5 - Consciência fonêmica

## Consciência das palavras

- Segmentar as palavras trabalhadas em sílabas, mudando posição para construção das ideias fonológica pra a apropriação da escrita alfabética.

## Consciência silábica

Consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. São atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada



## Rimas e Aliterações

- As rimas e aliterações são importantes para a construção da ideia que os sons das letras representam os sons da fala e servem para apontar outras estruturas da palavra. Adams (2007, p. 51) explica: “Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rima é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física”.



### • CONSCIÊNCIA FONÊMICA

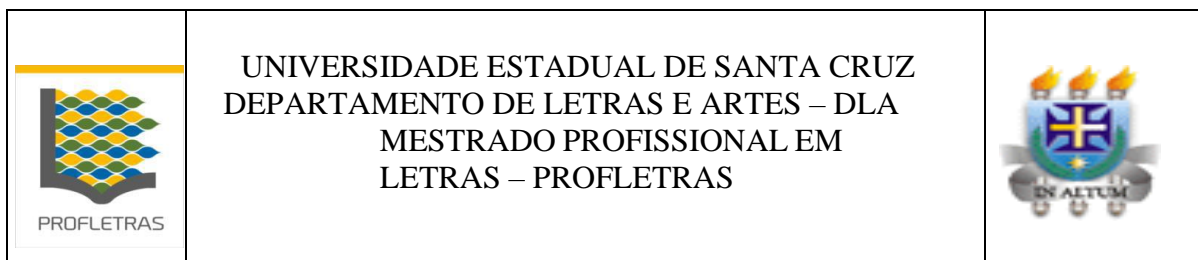
A consciência fonêmica pauta-se num tipo de reflexão metalinguística que implica na operação consciente sobre os segmentos sonoros menores que as sílabas, ou seja, sobre os fonemas, a partir do seu isolamento (MORAIS, s/d).

TOMATE	CADEIRA	BONECA	BANANA
BICICLETA	GATO	LATA	ESCOLA
LARANJA	PORTA	TELEVISÃO	CARRO

COMPUTADOR	CADEIRA	BONECA	BANANA
BICICLETA	CAMELO	LATA	ESCOLA
LARANJA	PORTA	COBRA	CARRO

JACARÉ	CADEIRA	BONECA	MELANCIA
BICICLETA	CAMELO	LIXO	ESCOLA
LARANJA	PORTA	COBRA	CARRO

## APÊNDICE 06



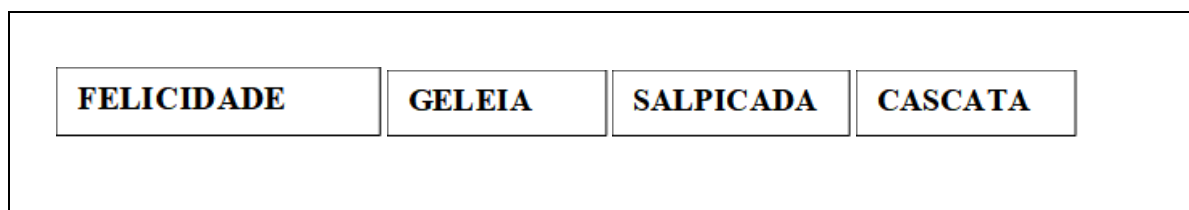
### Roteiro para 4 Grupo Focal

No primeiro momento, retomamos à discussão sobre encaminhamentos didáticos para o trabalho com habilidades de consciência fonológica e como poderia ser feito com o aluno com deficiência visual.

- 1- O que diferencia a atividade proposta para habilidade fonológica da atividade de repetição silábica ?
- 2- Vocês acham importante o trabalho com sílabas?
- 3- Qual o papel do professor para a construção da Consciência Fonológica no alfabetizando ?

No segundo momento do Grupo Focal, as professoras deveriam montar, a partir de quatro palavras apresentadas, como organizariam uma atividade de Consciência Silábica: Foram formados dois grupos para execução da atividade e apresentação.

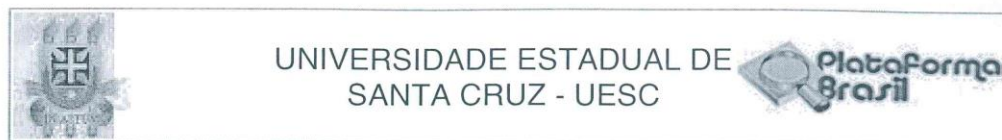
#### Quadro 8 Atividade Consciência silábica



Fonte: Dados da pesquisa.

- 1- Quais aspectos foram observados para desenvolver a proposta ?
- 2- O aluno com deficiência visual seria contemplado com esta proposta?

## ANEXO 01



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

**Pesquisador:** MARLUCE LIMA DE JESUS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 18385519.0.0000.5526

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

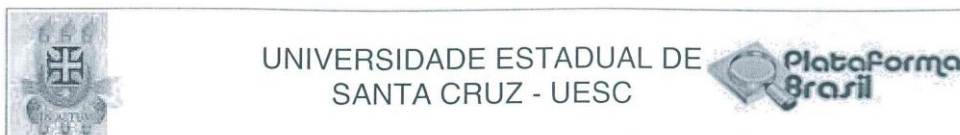
**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.560.811

**Apresentação do Projeto:**

O protocolo CAAE: 18385519.0.0000.5526 intitulado CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, sob a responsabilidade da pesquisadora MARLUCE LIMA DE JESUS, trata-se de uma pesquisa do programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que pretende discutir a inclusão do aluno com deficiência visual na prática alfabetizadora como uma necessidade para a construção da escola inclusiva. Conhecer métodos e práticas pedagógicas que norteiam as estratégias de ensino para alfabetizar o aluno cego e de baixa visão a partir das habilidades de consciência fonológica são questões discutidas nessa pesquisa. Para tanto busca-se problematizar a formação dos profissionais envolvidos no processo de alfabetização dos alunos com deficiência visual do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú e professores do ensino regular que atendam essa clientela. A partir de autores como: Capovilla e Capovilla (2002, 2004) Capovilla, Seabra (2010,); Mantoan (1997); Moratatti (2010) Moraes (2010,2012); Soares (1998) e outros se construiu os referenciais que norteiam todas as discussões apresentadas. Os procedimentos metodológicos são delineados a partir do estudo de caso, e os instrumentos investigativos são questionários e estudos teóricos, para obtenção de dados, por meio de grupo focal. Constituem o universo desta pesquisa 06 professores que atuam como especialistas na área de Deficiência Visual no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú- CAPI- e 02 professores alfabetizadores da rede regular de ensino do

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.560.811

envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: ansiedade, discussão desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, o professor por qualquer motivo optar por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de não participar da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo.

Espera-se com a presente pesquisa beneficiar a ação pedagógica dos professores participantes, com conhecimentos produtivos no que se refere a alfabetização de alunos com deficiência visual, transformando a realidade desses alunos no que tange ao acesso a aprendizagem e participação do processo de ensino. Com isso, acreditamos que a proposta também permitirá maior discussão dos professores quanto ao processo de alfabetização numa prática inclusiva."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

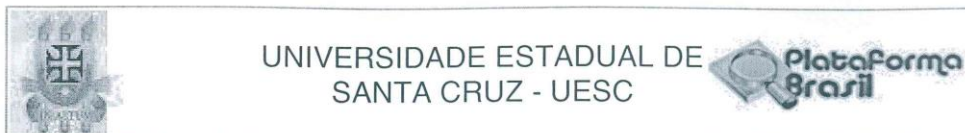
O projeto está bem elaborado e apresenta vasta revisão de literatura. O tema é bastante atual: Educação Inclusiva, que embora tenha uma boa sustentação na legislação, enfrenta sérias dificuldades na prática, que este trabalho pretende minimizar com as discussões do grupo focal e também com a construção de um caderno pedagógico que contribuirá como material bibliográfico para a prática de ensino do professor alfabetizador do aluno com deficiência visual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acusamos que no protocolo 18385519.0.0000.5526, são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Ofício, apresentando a resposta ao parecer anterior, com as correções das pendências apresentadas;
2. Folha de Rosto com as assinaturas da pesquisadora responsável e do Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz;
3. PB Informações Básicas do Projeto bem detalhado;
4. Declaração de Responsabilidade da Pesquisadora responsável, com assinatura, matrícula e CPF da mesma;
5. Projeto de Pesquisa detalhado;
6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento para todos os profissionais convidados;
7. Currículos dos Pesquisadores (02);
8. Carta de Anuência da Diretora do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – BA com assinatura e carimbo;

<b>Endereço:</b> Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
<b>Bairro:</b> SALOBRINHO <b>CEP:</b> 45.662-900
<b>UF:</b> BA <b>Município:</b> ILHEUS
<b>Telefone:</b> (73)3680-5319 <b>Fax:</b> (73)3680-5319 <b>E-mail:</b> cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.560.811

9. Cronograma Geral da Pesquisa apresentado no projeto;
10. Quadro do orçamento da pesquisa apresentado no projeto;
11. Instrumentos - anexo ao projeto, o roteiro da pesquisa com cópia do questionário, do Roteiro das questões do 1º e 2º Grupo Focal e todo material que será aplicado nos encontros.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora esclareceu que o número total de participantes são 08 professores, sendo 6 professores que atuam como especialistas em Educação Especial, área de Deficiência Visual no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú e 2 professores da rede regular de ensino do município de Ipiaú que atendem alunos com cegueira e baixa visão. Corrigiu também no item 4.4 Sujeitos da pesquisa, do projeto na íntegra e esclareceu quanto ao TCLE que será o mesmo para todos os professores convidados.

Os riscos e benefícios forma apresentados no Projeto Completo, conforme já estavam bem apresentados na PB \_ Informações Básicas do Projeto e no TCLE.

Após leitura e análise do protocolo, com todos os documentos adicionados após retorno de pendências, considera-se que todos os aspectos atinentes à ética em pesquisa foram atendidos, sendo recomendada a sua aprovação.

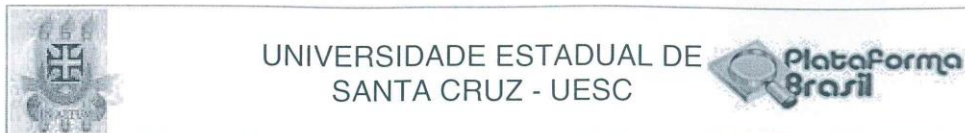
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada em 04 de setembro de 2019, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 3508899, do projeto "CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR", CAAE 18385519.0.0000.5526, de autoria de MARLUCE LIMA DE JESUS, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas a este CEP na forma de Emenda. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.560.811

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1350897.pdf	27/08/2019 11:16:47		Aceito
Outros	Oficio.docx	27/08/2019 11:14:58	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado.doc	27/08/2019 00:23:52	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	26/08/2019 23:57:44	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.docx	29/07/2019 21:50:13	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	29/07/2019 21:39:30	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Outros	marluce.pdf	29/07/2019 21:34:15	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Outros	questionarios.docx	29/07/2019 20:59:42	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Outros	wolney.pdf	26/07/2019 15:30:10	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	img156.pdf	24/07/2019 12:20:13	MARLUCE LIMA DE JESUS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

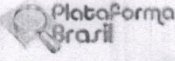
Não

ILHEUS, 07 de Setembro de 2019

Assinado por:  
Pollyanna Alves Dias Costa  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br

## ANEXO 2 Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8	
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8, Linguística, Letras e Artes	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	
5. Nome: MARLUCE LIMA DE JESUS	
6. CPF: 635.365.875-34	7. Endereço (Rua, n.º): Avenida São Salvador CENTRO 359 - A IPIAU BAHIA 45570000
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (73) 3531-3836
10. Outro Telefone:	11. Email: mamyyi@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
Data: <u>12 / 06 / 2019</u>	
Assinatura: <u>Marluce Lima de Jesus</u> CPF: <u>63536587534</u> Matrícula: <u>201810243</u>	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>	
12. Nome: Universidade Estadual de Santa Cruz	13. CNPJ: UNIVERSIDADE ESTUDUAL DE SANTA CRUZ
14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTUDUAL DE SANTA CRUZ	
15. Telefone: (73) 3460-5200	16. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
Responsável: <u>Eduardo Lopes Piris</u>	CPF: <u>113.412.318-36</u>
Cargo/Função: <u>Coordenador de Letras</u>	
Data: <u>12 / 06 / 2019</u>	Assinatura: <u>[Assinatura]</u>
Eduardo Lopes Piris Coord. de PROLETRAS / UESC Cad.: 73.509.016-8	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>	
Não se aplica.	

**ANEXO 03 Solicitação de espaço físico**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Solicitação de espaço físico.

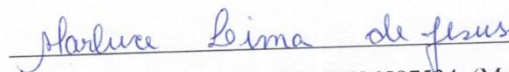
Prezada, Gestor(a) do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú,

Eu, Marluce Lima de Jesus, professora regente dessa instituição com matrícula na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 112564338, e mestranda do PROFLETRAS-Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Santa (UESC), solicito sua colaboração na minha Pesquisa de Mestrado, intitulada "CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR", como objetivo de investigar a formação do professor no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual na perspectiva da consciência fonológica. Adicionalmente objetiva também: identificar as concepções de alfabetização utilizadas pelos professores no processo de ensino de escrita e leitura do aluno cego e com baixa visão; verificar se os professores utilizam as habilidades fonológica nas atividades propostas em sala de aula; discutir as habilidades de consciência fonológica para o processo de alfabetização do aluno com deficiência visual; elaborar um caderno pedagógico para subsidiar o professor ao trabalhar com as habilidades de consciência fonológica com o aluno cego e com baixa.

A sua colaboração consiste em ceder o espaço físico ( sala de aula ) para a realização dos encontros do grupo focal a realizar-se durante a pesquisa em horários e dias previamente combinados, a fim de não causar qualquer transtorno em outros eventos realizados na referida instituição.

Grata pela colaboração,

Ipiaú, 19/06/2019



Marluce Lima de Jesus - CPF 63536587534 (Mestrando Profletras- Uesc )

Assinatura da Gestor

  
Solange Barboza Bastos  
DIRETORA  
Aut. 22.0059/17 Val. 31/12/2021



**ANEXO 04 : Documento – Declaração de Responsabilidade****DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro que a pesquisa intitulada “CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR” sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Ilhéus, 23 de julho de 2019

Marluce Lima de Jesus

Marluce Lima de Jesus –

CPF - 63536587534

Matrícula 201810243

## ANEXO 05

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada "CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR", como objetivo de investigar a formação de professores no processo de alfabetização de alunos com Deficiência Visual a partir da perspectiva da Consciência Fonológica. Adicionalmente objetiva também: identificar as concepções de alfabetização utilizadas pelos professores no processo de ensino de escrita e leitura do aluno cego e com baixa visão; verificar se os professores utilizam as habilidades fonológica nas atividades propostas em sala de aula; discutir as habilidades de consciência fonológica para o processo de alfabetização do aluno com deficiência visual; elaborar um caderno pedagógico para subsidiar o professor ao trabalhar com as habilidades de consciência fonológica com o aluno cego e com baixa visão.

Gostaríamos de convidá-lo (a) para contribuir com a pesquisa, respondendo o questionário proposto e participando dos encontros de um Grupo Focal com dias e horários previamente acordados com todos. As discussões feitas por meio do Grupo Focal serão norteadoras do caderno pedagógico e por isso constará nos créditos, se impresso ou disponibilizado em mídias, o nome dos participantes que colaboraram na construção do material, se assim o desejarem. Ressalva-se, porém, que quaisquer outras informações referentes à pesquisa continuarão no anonimato e que as suas informações serão mantidas em sigilo, e só serão utilizadas para fins desta pesquisa.

Respeitando-se os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, os riscos envolvendo a saúde e a integridade física dos sujeitos são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da sala de aula e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora, desse modo, não será permitida a realização de qualquer tarefa fora dos encontros previamente marcados. No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais entre a pesquisadora e participantes será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha constranger os envolvidos na pesquisa. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: ansiedade, discussão, desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, o participante, por qualquer motivo, sentir desconfortável em responder alguma pergunta ou participar de alguma atividade, fica resguardado aqui o seu direito de não participar da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo. Também se espera, com a presente estudo, beneficiar a ação pedagógica dos professores participantes, com conhecimentos produtivos no que se refere a alfabetização de alunos com deficiência visual, transformando a realidade desses alunos no que tange ao acesso a aprendizagem e participação do processo de ensino. Com isso, acreditamos que a proposta também permitirá maior discussão dos professores quanto ao processo de alfabetização numa prática inclusiva. A participação na pesquisa não implicará nenhum custo ou recompensa financeira. Assim também os resultados que serão divulgados de forma nenhuma causará danos, risco ou ônus ao participante. Ainda assim, mesmo não previsto, se o participante tiver gastos decorrentes da pesquisa, será ressarcido, bem como tem garantido o direito de ser indenizado caso o tenha qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa. Caso aceite participar, solicitamos que assine este termo de consentimento, que possui

duas vias. Uma destas ficará com você e a outra conosco. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável:

---

Marluce Lima de Jesus – pesquisadora responsável  
(73) 3531- 3836 / (73) 988972394.  
e-mail [mamyiy@hotmail.com](mailto:mamyiy@hotmail.com)

Desde já, expressamos nossos sinceros agradecimentos por sua participação.

Eu \_\_\_\_\_, aceito participar da coleta de dados para a realização das atividades de pesquisa: “CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR”, mediante entrevistas e participação por duas horas nos estudos no Grupo Focal, conforme anteriormente fui informado(a). Foi-me garantido o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que haja nenhuma penalidade e custo. Foi-me dado o direito de expor ou não meu nome nos créditos se o caderno pedagógico produzido a partir dos estudos realizados for impresso ou disponibilizado em mídias. E que as informações serão usadas unicamente para a finalidade da pesquisa. Recebi esclarecimentos necessários da mestrande Marluce Lima de Jesus, aluna do PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras, que também disponibilizou seus contatos para quaisquer eventuais dúvidas sobre a pesquisa. Foi-me assegurado que essa pesquisa não tem custo algum; assim como me foi assegurado também que a divulgação dos resultados não causará danos, risco ou ônus para minha pessoa. Diante do exposto, e após compreender a natureza da pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar, decorrente da minha participação

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: [cep\\_uesc@uesc.br](mailto:cep_uesc@uesc.br). Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.”

Ipiaú, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2019

---

Assinatura do Participante.



