



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO (UENF)
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM (CCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM (PPGCL)**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: um estudo bibliométrico**

NATHÁLIA ROSALINO TAMY

Campos dos Goytacazes

Fevereiro - 2023

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: um estudo bibliométrico**

NATHÁLIA ROSALINO TAMY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obter o título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti

**Campos dos Goytacazes
Fevereiro – 2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

T159

Tamy, Nathalia Rosalino.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL : um estudo bibliométrico / Nathalia Rosalino Tamy. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

102 f.

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2023.

Orientadora: Eliana Crispim Franca Luquetti.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Inclusão. 4. Deficiência Visual. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 400

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

VISUAL: um estudo bibliométrico

NATHÁLIA ROSALINO TAMY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

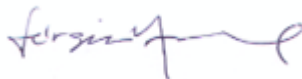
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Eliana Crispim França Luquetti.

APROVADA: 28/02/2023

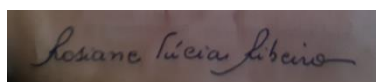
BANCA EXAMINADORA



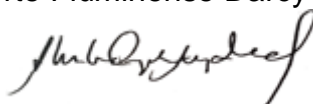
Prof. Dr.^a. Luciana da Silva Almeida (Doutora em Cognição e Linguagem - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF)



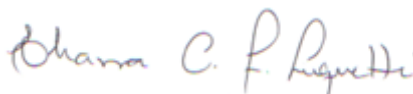
Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura (Doutor em Literatura Comparada – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)



Prof. Dr.^a. Rosiane Ribeiro (Doutora em Cognição e Linguagem Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF)



Prof.^a. Dr.^a. Shirlena Campos de Souza Amaral (Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Prof.^a. Dr.^a. Eliana Crispim França Luquetti (Doutora em Linguística – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
(Orientadora)

Certa vez, enquanto procuravam algum tratamento capaz de amenizar minha deficiência visual, meus pais ouviram de um dos médicos responsáveis por uma das minhas cirurgias que: “O maior erro dos pais é não aceitar a realidade dos filhos”. Falou isso, pois não acreditava na possibilidade d’eu enxergar - visto que, as chances eram mínimas - e achava que meus pais deveriam desistir do processo, contudo, meus pais nunca desistiram, seguiram adiante e, graças a perseverança deles, hoje consigo enxergar, mesmo que seja pouco! Consegui escrever esta dissertação lendo e escrevendo cada uma das palavras. Então, não poderia ser diferente, dedico esse trabalho aos meus pais Ediana e Pedro Paulo e, mais uma vez agradeço por nunca desistirem de mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gratidão a Deus, meu Senhor e salvador, sem Ele este momento jamais seria possível. Agradeço pela minha vida, pelas experiências e oportunidades que me proporcionou.

À Santa Luzia, minha Mãe do céu, que intercede por mim diante de Deus, protege e cuida de mim e dos meus olhos desde que nasci.

Aos meus pais, Ediana e Pedro Paulo, que nunca desistiram de mim, mesmo quando parecia não haver solução, quando todos diziam que não havia jeito. Sem a força e a perseverança deles eu não estaria vivenciando este momento. Obrigado por lutarem por mim, pelo apoio e dedicação de sempre!

À minha professora orientadora, Eliana Crispim. Obrigada por todo apoio e confiança, paciência, palavras de afeto e incentivo, por cada experiência que vivenciada e por conhecimento que compartilhou comigo. Sua orientação foi imprescindível para a realização deste trabalho e, além de orientadora, ganhei também uma amiga que quero levar para vida.

Aos professores que se disponibilizaram a fazer parte da banca, tornado este momento ainda mais especial e enriquecedor;

Às professoras Sinthia Moreira Silva e Jackeline Barcelos Corrêa, que se tornaram grandes amigas, e que conquistei durante essa jornada e por toda a vida. Obrigada por responderem minhas mensagens tarde da noite, por me socorrerem nos momentos de ansiedade e por todo suporte, apoio e companheirismo durante este período. Sinceramente, não sei como conseguiram me aguentar, mas que bom que conseguiram.

Aos professores e colegas do PGCL – UENF que não somente contribuíram para minha formação acadêmica, como também contribuíram para minha formação e crescimento pessoal.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

(SANTOS, 2023, p. 56)

RESUMO

TAMY, N. R. **Alfabetização e letramento de educandos com deficiência visual: um estudo bibliométrico**. Campos dos Goytacazes/RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), 2022.

Ler e escrever são mecanismos fundamentais na vida do indivíduo, sendo assim, é importante que sejam desenvolvidos e estimulados adequadamente desde a infância e na escola, que se constitui como um dos primeiros contatos do ser humano com a sociedade fora do ambiente familiar. Este estudo foi desenvolvido a partir do fato de que uma das pesquisadoras era uma educanda com deficiência visual que vivenciou um processo regular de alfabetização. O presente estudo tem como objetivo principal verificar a recorrência de estudos e pesquisas relacionados ao ensino de leitura e escrita no processo de alfabetização de educandos com deficiência visual a partir da promulgação da Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão. Assim, partindo da hipótese de que, mesmo após a promulgação da referida lei, as pesquisas relacionadas à educação inclusiva, no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento de educandos com deficiência visual, são pouco recorrentes. Para tanto, inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura, selecionando livros e artigos científicos de autores que discorrem acerca da temática em questão. Também, foram selecionados os marcos legais que asseguram educação qualificada como um direito aos educandos com deficiência. Ademais, foi produzida uma análise de dados a partir de levantamento bibliométrico, uma vez que mesmo após a promulgação da lei 13.146 em 2015, pesquisas relacionadas a esta temática, em âmbito educacional são escassas e incipientes. Portanto, torna-se fundamental o investimento de mais recursos que viabilizem e respaldam a elaboração e publicação de pesquisas relacionados à temática em questão, visto que se caracterizam como fonte de conhecimentos e informações que, de fato, contribuem para uma educação qualificada e inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Inclusão. Deficiência Visual.

ABSTRACT

TAMY, N. R. **Literacy and literacy of visually impaired students: a bibliometric study**. Campos dos Goytacazes/RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), 2022.

Reading and writing are fundamental mechanisms in an individual's life, therefore, it is important that they are properly developed and stimulated from childhood and at school, which constitutes one of the first contacts of human beings with society outside the family environment. This study was developed based on the fact that one of the researchers was a visually impaired student who experienced a regular literacy process. The main objective of this study is to verify the recurrence of studies and research related to the teaching of reading and writing in the literacy process of visually impaired students since the enactment of Law 13,146 - Brazilian Inclusion Law. Thus, based on the hypothesis that, even after the enactment of the aforementioned law, research related to inclusive education, with regard to the literacy and literacy processes of visually impaired students, is not very recurrent. To do so, initially, a literature review was carried out, selecting books and scientific articles by authors who discuss the subject in question. Also, the legal frameworks that ensure qualified education as a right for students with disabilities were selected. In addition, a data analysis was produced from a bibliometric survey, since, even after the enactment of Law 13,146 in 2015, research related to this theme, in the educational field, is scarce and incipient. Therefore, it is essential to invest more resources that enable and support the preparation and publication of research related to the subject in question, since they are characterized as a source of knowledge and information that, in fact, contribute to a qualified and inclusive education.

Keywords: Literacy. literacy. Inclusion. Visual impairment.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Grau de deficiência visual - acuidade visual.....	70
Imagem 2 - Letras representadas no sistema Braille.....	71
Imagem 3 - Números representados no sistema Braille.....	72
Imagem 4 - Máquina de escrever em Braille.....	73
Imagem 5 - Resultados de Documentos.....	84
Imagem 6 - Resultados de Documentos.....	84
Imagem 7 - Resultados de Documentos.....	85
Imagem 8 - Resultados de Documentos.....	85
Imagem 9 - Resultados de Documentos.....	86

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CESB	Campanha pela Educação do Surdo Brasileiro
CID	Código Internacional de Doenças
CMU	Código Matemático Unificado
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
GTs	Grupos de trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TAs	Tecnologias Assistivas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tecnologias Assistivas digitais.....	74
Tabela 2 - Materiais Pedagógicos Adaptados.....	78
Tabela 3 - Levantamento Bibliométrico.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	19
1.1 História da educação dos deficientes ao redor do mundo.....	19
1.2 História da educação dos deficientes no Brasil.....	22
2 MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	28
2.1 Constituição Federal de 1988.....	28
2.2 Lei nº 7.853/89 – CORDE.....	29
2.3 Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente.....	30
2.4 Declaração de Salamanca – 1994.....	31
2.5 Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	38
2.6 Convenção da Guatemala.....	39
2.7 Resolução CNE/CEB 02/2001.....	40
2.8 Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	41
2.9 LEI Nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão.....	43
3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	46
3.1 Alfabetização e Letramento: processos diferentes e associados.....	46
3.2 Maria Tereza Eglér Montoan – integração X inclusão.....	54
3.3 Alfabetização de educandos cegos e/ou com baixa visão.....	57
4 FORMAÇÃO DE LEITORES E PRÁTICA DA ESCRITA NA ESCOLA.....	60
4.1 Ler e escrever: processos educacionais e socioculturais.....	61
4.2 Alternativas para aprimorar práticas de leitura e escrita de educandos com deficiência visual na alfabetização.....	68
4.2.1 Alfabeto Braille ou Sistema Braille.....	70
4.2.2 Tecnologias Assistivas Digitais.....	73
4.2.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	75
4.2.4 Materiais Pedagógicos adaptados.....	77
5 BIBLIOMETRIA SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	80
5.1 Descrição metodológica.....	80
5.2 Levantamento de dados bibliométrico.....	82
5.3 Levantamento de dados - Congresso Nacional de Educação – CONEDU....	88
CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

A inclusão de educandos com deficiência em instituições que compõem a rede pública regular de ensino, desde a alfabetização, é um assunto que tem sido muito difundido no decorrer dos anos, não apenas nas escolas, mas também na sociedade, de modo geral. Posto isto, muitos aspectos são analisados para que, este processo ocorra da melhor maneira possível, proporcionando, de fato, aprendizado e inclusão desses estudantes. Dentre esses aspectos, há o trabalho com a leitura e escrita, pois entende-se que ler e escrever são mecanismos fundamentais, não somente na infância, mas durante toda a vida do indivíduo. Por isso, o trabalho adequado da leitura e escrita desde os anos iniciais, isto é, desde o período de alfabetização, é fundamental, pois contribui para um desenvolvimento educacional qualificado, bem como, para a ampla e efetiva socialização do indivíduo.

A motivação pelo desenvolvimento deste estudo se desenhou em função de que a escola se caracteriza como um dos primeiros contatos do indivíduo com a sociedade fora do seu círculo familiar, configura-se como um dos ambientes em que a inserção social de uma pessoa começa a expandir-se. Sendo assim, caso tenha uma inclusão escolar qualificada, é bem provável que esse indivíduo consiga incluir-se melhor na sociedade.

Entretanto, incluir um educando com deficiência, não significa apenas colocá-lo em uma escola regular e esperar que ele aprenda da mesma forma que os demais. É preciso considerar as diferenças e as particularidades desse aluno e proporcionar-lhe os meios – metodologias e materiais especializados - necessários para que sua inclusão escolar ocorra com o mínimo de desgaste possível, pois conforme mencionado, é apenas um dos primeiros passos para sua inclusão social.

Partindo da problemática acima exposta, este estudo apresenta a seguinte **questão-problema** como norteadora da pesquisa: a partir da promulgação da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, como as pesquisas acadêmicas abordam o ensino de leitura e escrita na alfabetização de educandos com deficiência visual?

Posto isto, o **objetivo geral** desta dissertação consiste em apresentar as pesquisas desenvolvidas, a partir da lei 13.146 promulgada em 6 de julho de 2015, acerca do ensino de leitura e escrita na alfabetização de educandos com deficiência visual. Como **objetivos específicos** procurou-se: i) mostrar os marcos legais sobre

Educação Especial sob a perspectiva da inclusão; ii) conceituar alfabetização e letramento na formação de leitores e prática da escrita; iii) realizar um levantamento bibliométrico, verificando a recorrência de estudos e pesquisas, a partir da análise de artigos relacionados à alfabetização de educandos com deficiência visual.

Partindo-se da hipótese de que, apesar de a educação de pessoas com deficiência ser um direito previsto em lei, as pesquisas e os estudos relacionados à alfabetização e as práticas de leitura e escrita desses educandos, em âmbito educacional, ainda são escassos e incipientes.

A justificativa pelo desenvolvimento desta inquirição se desenvolveu em função da pesquisadora ter sido uma estudante com deficiência visual, que vivenciou um processo regular de alfabetização. Nesta época (final dos anos 1990), ainda se falava pouco sobre inclusão, especialmente nas cidades interioranas e, em decorrência disso, não havia acesso a materiais apropriados, fossem estes relacionados à leitura, à escrita ou a qualquer outro aspecto relacionado ao contexto educacional. Todo o seu processo de alfabetização se deu com o uso de materiais regulares e esforço pessoal e familiar. O acesso aos materiais específicos só ocorreu no final do Ensino Fundamental.

De forma geral, a falta desses materiais não prejudicou o processo de alfabetização, nem a inclusão na escola, contudo, hoje, como pesquisadora e estudante, a percepção da importância de materiais didáticos-pedagógicos tornou-se ainda mais evidente, pois houve uma compreensão de que, caso o acesso a materiais específicos para a sua necessidade tivesse ocorrido desde o início de sua alfabetização, o processo de aprendizagem e de inclusão no ambiente escolar teria sido menos desgastante.

Diante da experiência vivenciada e da possibilidade de verificação e intervenção visando a melhoria desse cenário de inclusão, ressalta-se a importância do desenvolvimento do presente estudo, no intuito de compreender a incidência de estudos e pesquisas direcionados aos processos de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita de educandos com deficiência, mais especificamente em deficiência visual, no período da alfabetização, que representa o primeiro contato com o ambiente escolar.

A opção pelo trabalho com a leitura e escrita se dá em razão de neste primeiro ciclo os educandos já comecem a ter contato, mesmo que minimamente, com as

técnicas de leitura e escrita, que serão cada vez mais frequentes e complexas durante toda a sua vida. Posto isto, caso elas aprendam a ler e escrever adequadamente já no primeiro ciclo, conseguirão desenvolver melhor as próximas técnicas que serão apresentadas.

No dia 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei 13. 146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou, como também é conhecida, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Apesar de leis anteriormente promulgadas propiciaram as garantias fundamentais a população com deficiência, essa legislação representa um marco nesse aspecto, pois assegura e proporciona o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais em condições igualitárias, de modo que promova e viabilize, de fato, inclusão e participação social, como também, o pleno exercício da cidadania.

Também deve-se considerar que existe lei específica para as pessoas com deficiência, visto que muitas das legislações nacionais que elucidam as garantias fundamentais a essas pessoas direcionam-se à população de forma geral, fato este que torna a Lei 13. 146 de 6 de julho de 2015 ainda mais emblemática e expressiva.

Sendo assim, a partir do momento em que há uma legislação mais específica sobre os direitos das pessoas com deficiência, incluindo direito à educação, pensa-se que as escolas tendem a desenvolver suas ações em conformidade com essa legislação, buscando alternativas e viabilizando recursos e metodologias pedagógicas especializadas para receber e acolher esses educandos, de modo que atenda adequada e qualitativamente às suas demandas educacionais, respeitando as peculiaridades e especificidades de cada um.

Entende-se a importância de publicações de estudos e pesquisas acerca da alfabetização e dos processos de ensino-aprendizagem de práticas de letramento de educandos com deficiência visual, não somente relacionadas a questões biológicas e/ou de saúde, mas também em âmbito educacional, sendo assim, verifica a recorrência e incidência desses trabalhos, mais especificamente artigos publicados no Brasil desde a promulgação da Lei 13.146 - por meio de mecanismos e ferramentas bibliométricas (bibliometria) na base de dados privada Elsevier B. V/Scopus (SCOPUS) e na base de dados do Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Optou-se pela verificação de artigos, pois tratam-se de publicações resultantes de estudos e pesquisas realizadas em universidades e centros de pesquisas.

A metodologia empregada neste estudo, apresenta características exploratórias na qual é capaz de propiciar maior familiaridade com o problema, de modo que o torne mais explícito ou viabilize a elaboração de hipóteses, visando principalmente o aprimoramento de ideias ou o esclarecimento de intuições.

Este estudo também apresenta características qualitativa e quantitativa (quali-quant): desenvolveu-se o contexto geral da pesquisa a partir de aspectos qualitativos, contudo, ao aplicar as ferramentas bibliométricas, verifica-se o número exato de publicações relacionados a uma temática específica, sendo assim, os aspectos quantitativos também se farão presentes.

Quanto à estrutura, o desenvolvimento desta dissertação está disposto em cinco seções. A primeira seção traz um breve contexto histórico da educação de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, em especial, no Brasil. Para isso, foi dominante a leitura de autores como, por exemplo, Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2004; 2005).

Na segunda, elucida-se e contextualiza-se os principais marcos legais, nacionais e internacionais, anteriores e posteriores à Lei 13.146, que regulamentam o direito à educação de pessoas com deficiência, sendo tal direito assegurado desde os anos iniciais da formação escolar. Contou-se nessa oportunidade com as leis que foram surgindo sobre a educação especial, como a Constituição Federal de 1988, o ECA, Declaração de Salamanca, Declaração de Guatemala, entre outras.

Na terceira seção, é abordada algumas das principais concepções de alfabetização em vigor, com foco na concepção trabalhada pela autora, professora e pesquisadora Magda Soares, também se esclarece as particularidades dos conceitos de integração e inclusão, a partir dos ensinamentos de Maria Teresa Montoan, ademais, contextualiza-se o processo de alfabetização e letramento de educandos com deficiência visual. Considerou com concepções de outros teóricos como Kleiman (2005), Tfouni (2006), Soares (2000; 2002; 2004, 2009; 2021), Montoan (2003); e Mazzotta (2005).

A quarta, discorre acerca da formação de leitores e do desenvolvimento do processo de escrita na escola, desde o início da formação escolar do indivíduo, isto é, quando ainda é uma criança, considerando a ponderação de certos autores como Bordini e Vieira (1993), Soares (2021), Costa (2018), Maruch (2018), Uzêda (2019), Rocha (2009) e Bersch (2017).

Na quinta e última seção, contém a metodologia e são apresentados os resultados obtidos das pesquisas bibliométricas, realizadas na base de dados Scopus e na base de dados do Congresso Nacional de Educação - CONEDU, relacionadas aos artigos publicados no Brasil sobre a temática em questão, em âmbito educacional, desde a promulgação da lei 13.146, em 2015.

Depois tem-se a conclusão a partir dos resultados obtidos por meio do levantamento bibliométrico, também ressaltamos a importância no investimento em mais pesquisas científicas acerca da temática em questão, que respaldam a prática profissional dos educadores e demais profissionais da área pedagógica, no que diz respeito a como proceder o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de educandos com deficiência visual na alfabetização, bem como, propiciam elaboração e aprimoramento dos currículos, recursos e metodologias didático-pedagógica para que esses educandos tenham acesso efetivamente a educação gratuita e de qualidade a que tem direito. Depois, tem-se as referências utilizadas em toda a dissertação.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

É inegável o fato de que a sociedade, em suas diversas conjecturas, transforma-se e reinventa-se ao longo dos séculos. Nesse sentido, nesta seção, aborda-se o início e as reformulações ocorridas no contexto educacional de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, no que diz respeito às possibilidades de acesso à sociedade e, conseqüentemente, à educação, bem como as características e particularidades de instituições desenvolvidas e implementadas para atender a esses educandos.

1.1 Início da educação de pessoas com deficiência

Ao tratar da história da educação de crianças deficientes, Silva (2019) apontou que o primeiro educador da área foi o monge beneditino Pedro Ponce, que no século XVI educou crianças surdas. Entretanto, do ponto de vista teórico, o médico Jerônimo Cardan foi o precursor dos ideais de educação de surdos, ao contrariar a lógica Aristotélica de que o pensamento era impossível sem palavras. No século seguinte, outros se responsabilizaram pela Educação Especial (EE) de crianças surdas em países como Espanha, Inglaterra, Itália, Holanda e Alemanha.

Segundo Neto (2018), na antiguidade, as pessoas com deficiência eram caracterizadas como anormais por razões genéticas. Essas pessoas não tinham direito de conviver em sociedade, as famílias ou as autoridades as deixavam isoladas em suas casas ou em algum lugar que oferecesse tratamento. O autor ressalta que, nesse período existia a crença de que essas pessoas eram possuídas pelo demônio, sendo olhadas a partir de uma visão monológica, pois a idade média, foi a época da escuridão da ciência, assim sendo, qualquer um que não fosse considerado “normal” era visto como discípulo do demônio.

Mazzotta (2005) observa que, a religião, em decorrência de sua força cultural, era a grande responsável por fortalecer esse tipo de mentalidade, pois descrevia o homem como “imagem e semelhança de Deus”. Sendo assim, o homem deveria ser físico e mentalmente perfeito. Como não eram “parecidos com Deus”, as pessoas com deficiência (imperfeitas) eram deixadas à margem da condição humana e do convívio social.

De acordo com Mendes (2006), o século XVIII representa o marco definitivo no esforço da sociedade moderna no sentido de proporcionar uma educação compatível com as necessidades das crianças. Nesse período surgiram as primeiras escolas públicas para deficientes visuais e surdos em Paris, Espanha e Alemanha, fundamentadas no ensino de instruções básicas e em trabalhos manuais.

O primeiro trabalho impresso acerca da educação de deficientes de quem se tem registro, foi escrito pelo francês Jean-Paul Bonet, em 1620 cujo título era “Relação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar.” Também há registros de que, a primeira instituição especializada na educação de surdos-mudos foi fundada pelo abade Charles M. Eppée, na cidade de Paris em 1770. Eppée também foi o responsável por elaborar o “método dos sinais”, direcionado a complementar o alfabeto manual, além de descrever objetos em que a percepção através dos sentidos não era possível (MAZZOTTA, 2005).

No que concerne à educação de deficientes visuais, a primeira instituição especializada também surgiu em Paris, no ano de 1784, denominada “Instituto Nacional dos Jovens Cego”. Mazzotta (2005) destaca o papel de Valentin Haüy, que utilizava letras em alto-relevo para o ensino dos cegos. O instituto não funcionava somente como asilo, havia preocupação, de fato, com o ensino e aprendizagem dos cegos (principalmente relacionados à leitura), por essa razão, obteve reações positivas e sucesso em seu funcionamento.

Sobre os métodos empregados no processo de ensino e aprendizagem cegos, Jannuzzi (2004) ressalta que, desde o século XVIII, foram criados diversos tipos de alfabetos que poderiam ser sentidos pelo tato. Existiam letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo, ou recortadas em papelão. Os materiais eram utilizados para simplificar a identificação das letras pelos cegos, era preciso apenas senti-las, não havendo necessidade de controlá-las ou descrevê-las de alguma outra forma como ocorria com o uso de outros mecanismos. Contudo, esses sistemas não eram fáceis de manusear, ou de serem compreendidos pelos cegos. Sendo assim, no decorrer do tempo, foram deixando de existir.

Apenas o Sistema Moon, criado na Inglaterra por William Moon, em 1845 conseguiu se manter, pois conservou o contorno das letras, fato que simplificou o processo de assimilação do alfabeto, principalmente por pessoas que ficavam cegas em idade mais avançada (JANNUZZI, 2004).

O Francês Louis Braille, cego desde os 3 anos de idade, frequentava o Instituto dos Jovens Cegos, encontrou certa vez na biblioteca alguns livros com caracteres em alto-relevo raramente utilizados devido a sua complexidade, bem como a dificuldade dos alunos em manuseá-los. Assim, Braille teve contato com o sistema elaborado pelo militar francês Charles Barbier, com o intuito de estabelecer, pelo uso de pontos, comunicação noturna em campo de batalha. A partir desse sistema, Braille projetou um novo sistema, em 1824, que recebeu seu nome (JANNUZZI, 2004).

O sistema Braille conta, atualmente, com símbolos específicos relacionados à Matemática, Química, Física e Música, sendo, não somente um código, mas uma importante ferramenta de leitura e escrita (MAZZOTTA, 2005).

Sobre a educação de deficientes físicos, o autor informa que, em 1832, teve início o Munique, na Alemanha, uma obra considerada eficaz no que diz respeito a educação dessas pessoas, a partir de uma fundação cuja função específica era educar os “coxos”, “manetes”, “paralíticos” – nomenclaturas utilizadas para designar os deficientes físicos. Também nesse período, início do século XX, começou a se desenvolver o atendimento educacional para os “débeis”, ou “deficientes mentais”. O médico Jean Marc Itard (1774-1838) abriu caminho e apresentou possibilidades para educar-se um “idiota”.

Cinquenta anos após a fundação da primeira escola para cegos, na França, foram fundados os primeiros colégios internos para cegos nos Estados Unidos. Em 1829, foi criado em Massachusetts o “New England Asylum for the Blind”, que começou a operar somente em 1832 com seis alunos. Foi fundado no mesmo ano em Nova York o “New York Institute For The Education Of The Blind”. No entanto, a primeira escola para cegos subsidiada totalmente pelo Estado, foi a “Ohio School of the Blind”, criada em 1837. Mazzotta (2005) considera este fato bastante relevante, pois alertou a população acerca da responsabilidade do Estado para com a educação dos estudantes com deficiência.

O período entre 1817 a 1850, como lembra Mazzotta (2005), foi marcado por muitos avanços relacionados à educação de deficientes. Nessa época, surgiram muitas instituições de ensino para cegos, surdos e deficientes mentais, contudo, ações para o desenvolvimento da educação de deficientes físicos foram implantadas mais tardiamente, por volta de 1850 a 1920.

Em meados do século XIX, o Brasil, inspirado por iniciativas provenientes da Europa e dos Estados Unidos, começou a desenvolver iniciativas e serviços para promover o processo educacional de pessoas com deficiência mental, visual (cegas), auditiva (surdos-mudos) e física. Contudo, somente a partir do final do século XX, a educação de pessoas com deficiência começou a ser implementada em âmbito nacional, a partir da criação de instituições governamentais, bem como ações concebidas e organizadas pelas próprias pessoas com deficiência e, também, por suas famílias.

1.2 Educação de Pessoas com deficiência no Brasil

A educação de pessoas com deficiência no Brasil, surgiu a partir de esforços e pelo trabalho de pessoas que se sensibilizaram com essa questão. Encontraram, no governo um respaldo precário, mas Jannuzzi (2004) observa que, era um momento em que a elite brasileira tinha interesse em elevar o país ao nível de outros países considerados como “grandes potências”, em especial, a França: país pioneiro em promover educação para alunos com deficiência.

O autor ressalta que, apesar do ensino ser um direito elementar obrigatório e gratuito por iniciativa da reforma Couto Ferraz¹ - Decreto nº 1331-A de 1854 - na prática, este fato não se efetivou.

Seguindo essa premissa, Mazzotta (2005) ressalta que, as primeiras iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, foram elaboradas de maneiras individualizadas e específicas, indicando a preocupação de apenas alguns educadores em relação a essa temática. Apenas nas décadas de sessenta e setenta, do século XX, ocorreu a inclusão, nas políticas referentes à educação, das demandas relacionadas à “educação especial”, também denominada “educação de deficiente” ou ainda “educação de excepcionais”.

A primeira instituição específica para educandos com deficiência, foi criada no Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, denominada “Imperial Instituto de Meninos Cego”, oficializada por D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1428. A

¹ Estabelece as condições de fiscalização, punições, benefícios e alocação do corpo docente das escolas primárias. Confere nova organização para as escolas públicas e privadas, primárias e secundárias (SOARES. 2016). Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32499/32499_3.PDF. Acesso em 08 de fevereiro de 2022.

fundação desse instituto, se deve, principalmente, por iniciativas de José Alvarez de Azevedo, cego brasileiro que frequentou o “Instituto de Jovens Cego” mencionado anteriormente. Azevedo obteve êxito na educação de Adélia Sigaud, menina cega, filha do médico da família imperial José F. Xavier Sigud. Esse fato, causou interesse do ministro imperial Couto Ferraz. Influenciado pelo ministro, D. Pedro II inaugurou o instituto em 17 de setembro de 1854, nomeando o Dr Xavier Sigud como diretor (MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Jannuzze (2005), o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, direcionava ao ensino primário e também alguns aspectos do secundário, também ensinava educação moral e religiosa.

Mazzotta (2005) informa que, no governo republicano, mais precisamente em 17 de março de 1890, Marechal Deodoro Da Fonseca e o chefe dos correios de telégrafos Benjamin Constant Botelho de Magalhães assinaram o Decreto nº 408, regulamentando a instituição e alterando seu nome para “Instituto Nacional de Cegos”.

Jannuzzi (2004) relata que, neste decreto, também havia a preocupação com ensino literário, disciplinas relacionadas a práticas científicas, além de prática profissional. Um pouco mais adiante, em 24 de janeiro de 1981, por meio de decreto nº 1320, a escola teve seu nome novamente modificado: veio a denominar-se “Instituto Benjamin Constant - IBC”, homenageando o ex-diretor e professor de matemática da instituição.

O IBC possibilita que os alunos fossem “repetidores”, sendo que, após dois anos no exercício da função, poderiam trabalhar como professores na instituição. Esse fato demonstra que, mesmo sendo no interior da instituição, de certa forma, havia a preocupação em preparar os educandos para o trabalho (JANNUZZI, 2004).

Ainda no período imperial, D. Pedro II, por meio da Lei nº 839, em 26 de setembro de 1857, criou, também na cidade do Rio de Janeiro, o “Instituto Imperial dos Surdos-mudos”. Desde o início, essa instituição caracterizou-se como um ambiente educacional direcionado ao ensino literário e profissionalizante para educandos surdos-mudos com idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 2005).

O autor também relata que, em 1857, cem anos após sua fundação, por meio da Lei nº 3.198 de 6 de julho, teve seu nome alterado para “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”. Tanto o IBC, quanto o INES, futuramente, instalaram oficinas para aprendizagem de ofício. Tipografia e encadernação para meninos cegos,

tricô para as meninas cegas. Oficinas de encadernação, douração, encadernação e pautação para meninos surdos (MAZZOTTA, 2005).

As duas instituições, conforme Jannuzzi (2004) menciona, ficaram diretamente ligadas a administração do poder público, na época, o império. Contudo, o atendimento era precário, visto que em 1854, atendiam 35 alunos cegos e 17 alunos surdos, dentre uma população composta por 15.848 cegos e 11.595 surdos.

Entretanto, o autor ressalta que o IBC e o INES, iniciaram as possibilidades acerca da discussão desse modelo de educação, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado por D. Pedro II, em 12 de dezembro de 1882. Dentre os temas discutidos no congresso, havia a sugestão para que fosse elaborado um currículo voltado à formação dos professores para trabalharem com alunos cegos e surdos. Dois médicos foram encarregados de tratar desses temas.

Os dois institutos, por estarem diretamente ligados ao governo central, eram bastante prestigiados. Este fato era evidente, principalmente, pelos recursos financeiros a eles destinados. Em 1891, receberam juntos um valor de 251.000\$000 contos de réis, montante superior ao recebido pela “Escola Superior de Minas Gerais”, localizada em Ouro preto. No ano subsequente, no entanto, o ensino superior recebeu maior privilégio, com a concessão de 203.000\$000 à escola mineira e de 173.765\$000 às duas instituições (MAZZOTTA, 2005).

Em 1874, na cidade de Salvador/BA, o Hospital Juliano Moreira, funcionava como um asilo que atendia deficientes mentais. Mais adiante, essa instituição passou a ser denominada Asilo para Alienados São João de Deus (JANNUZZI, 2004).

O atendimento educacional aos deficientes físicos começou a se desenvolver no Brasil um pouco mais tardiamente. Mazzotta (2005) registra que a escolarização se iniciou em 01 de agosto de 1931, na cidade de São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia, e permaneceu em funcionamento até 10 de outubro de 1932.

Também é importante destacar a relevância de duas instituições que transformaram a maneira de implementar a educação de deficientes no Brasil: Sociedades Pestalozzi, a primeira fundada em 1934 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) a primeira fundada em 1954. Jannuzzi (2004) enfatiza que essa segunda instituição, inicialmente criada nos EUA em 1950, foi a grande responsável por impulsionar a educação de deficientes no Brasil, pois trazia a

percepção de uma educação especial mais ampla, englobando não somente questões relacionadas a saúdes, como também a educação propriamente dita.

No século XX, surgiram outras instituições, além do IBC, que ofereciam atendimento educacional especializado aos deficientes visuais. Uma delas foi o “Instituto de Cegos Padre Chico”, fundado na cidade de São Paulo em 27 de maio de 1928. Desde 1930, essa instituição recebe apoio governamental, que mantém todo o seu corpo docente. As primeiras atividades eram orientadas pelo professor aposentado do IBC, Mário Montagna, porém o ensino de leitura pelo Braille teve início com o professor Alfredo Chatagnier. A instituição funcionava em regime de internato, semi-internato ou externato. O instituto ainda mantém atividades como Artes Industriais, Datilografia, Educação para o Lar, além de oferecer assistência médica, dentária e alimentar (MAZZOTTA, 2004).

Outra fundação importante criada para atender os deficientes visuais, foi a “Fundação Para O Livro do Cego No Brasil”, fundada em São Paulo, em 11 de março de 1946, pela professora Dorina de Gouveia Nowill, professora que ficou cega aos dezessete anos de idade. Teve apoio de Adelaide Reis de Magalhães e também de representantes do poder público. Inicialmente, as atividades da instituição eram voltadas à produção e distribuição de livros em Braille. Algum tempo depois, as atividades dela foram ampliadas nas áreas de educação, reabilitação e bem estar social de pessoas com visão subnormal. O objetivo central consistia em reabilitar a pessoa com deficiência visual na sociedade com ser autossuficiente e produtivo. Sua manutenção sempre ocorreu por meio de doações da comunidade e também de recursos provenientes do governo federal, estadual e municipal. Em 1990, o nome da fundação passou a ser “Fundação Dorina Noill para Cegos” (MAZZOTA, 2005).

Nesse período, a atuação do setor privado (filantrópico ou pago), teve uma amplitude. Jannuzzi (2004) observa que esse setor abarcava a população com maior renda, além de outros que buscavam pessoas desfavorecidas economicamente.

A educação de pessoas com deficiência no Brasil, no entanto, só começou a funcionar em âmbito nacional na segunda metade do século XX. Mazzotta (2005) ressalta que, este fato se deve pela elaboração de campanhas específicas voltadas para este objetivo.

Em 1957, pelo decreto nº 42.728 de 3 de dezembro, foi lançada a “Campanha pela Educação do Surdo Brasileiro - CESB”. Em 1958, foi estabelecida a “Campanha

Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais – CNERDV” por meio do decreto n. 44.136 de 1º de agosto de 1958. A última campanha foi criada em 1960, intitulada “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME” com base no decreto nº 48.961 de 22 de setembro (JANNUZZI, 2004).

Outro fator bastante relevante destacado pelo autor, ocorreu na década de 1970, pela primeira vez houve a criação de um órgão especializado em educação de pessoas com deficiência, o “Centro Nacional de Educação Especial” (CENESP), responsável por estabelecer metas e parâmetros específicos para a educação especial, sendo assim, essa instituição poderia organizar os serviços que já eram ofertados, mas de forma precária, como instituições especializadas e formação para o trabalho, mais ou menos integrados às instituições regulares de ensino. Dependia essencialmente das percepções da família e de outros grupos militantes da própria comunidade em prol da educação especial.

Seguindo esse entendimento, Mazzotta (2005) também considera fundamental a participação da família, mais especificamente dos pais, nas mudanças ocorridas em relação aos tratamentos oferecidos aos deficientes. Os grupos organizados por eles exercem influência, principalmente sobre o governo, na obtenção de recursos e serviços essenciais para todos os grupos de deficientes, mais especificamente, deficientes mentais e auditivos.

Inclusive na Constituição Federal de 1988, é possível observar a presença de instituições organizadas pelos pais. Inclusive, foi fundamental a iniciativa dos pais na criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e as Sociedades Pestalozzi.

Além dos movimentos organizados pelos pais, o autor observa que, vem crescendo e se desenvolvendo movimentos organizados pelos próprios deficientes. A relevância de tais movimentos se dá, no fato de que os próprios deficientes levam suas necessidades e dificuldades às organizações governamentais em todos os níveis. Sendo assim, aplicam esforços para assegurar que suas demandas sejam supridas com mais efetividade.

Portanto, a educação de pessoas com deficiência, ou Educação Especial percorreu um longo caminho para se efetivar, bem como para se institucionalizar no Brasil. Ademais, mesmo recebendo, muitas vezes, reconhecimento e apoio

governamental, a Educação Especial não era considerada um direito fundamental, tão pouco um dever do Estado.

Além de órgãos governamentais e instituições sociais, as legislações foram essenciais para a alteração deste panorama. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e de demais legislações subsequentes, não somente nacionais como também internacionais - como será abordado a seguir - pessoas com deficiência tiveram efetivamente a garantia ao acesso à Educação como um direito direcionado a elas, com os mesmos benefícios e prerrogativas propiciadas as pessoas sem deficiência.

2 MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O percurso da inclusão de educandos com deficiências e regulamentação de leis que estabeleçam deveres do Estado para com esses indivíduos foi, e ainda é longo e cheio de percalços. No entanto, existem diversos marcos legais - no Brasil e ao redor do mundo - que ressaltam a importância de haver uma educação inclusiva² de qualidade assegurada a todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas peculiaridades, especificidade, bem como condição de deficiência.

2.1 Constituição Federal de 1988

A primeira legislação brasileira a compreender a educação especial³ como direito, é a Constituição Federal, publicada em 1988. Logo no início do documento, mais precisamente no artigo 6º, a educação é classificada como um direito fundamental e indispensável a todos os cidadãos, sem qualquer tipo de discriminação. O Estado e a família, como respaldo da sociedade, devem assegurar, viabilizar e incentivar educação gratuita e de qualidade, bem como proporcionar o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O art. 206, determina que o ensino deve ser ofertado, a partir de certos princípios, dentre estes a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123).

Em seu art. 208, ressalta o compromisso e a responsabilidade do Estado em relação a oferta de uma educação qualificada, assegurando aos educandos:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

² A educação inclusiva se estende aos alunos, público-alvo da educação especial, além de alunos que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc.c. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional.

³ A educação especial tem como público-alvo pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (CAMARGO. 2017). Disponível em: <https://shre.ink/cNDL>. Acesso em: 11 de fev. de 2022.

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 124).

Sobre os recursos públicos, o art. 213 estabelece que, serão direcionados às escolas, havendo possibilidade de serem direcionados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, determinadas em lei que “comproven finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988, p. 127).

Percebe-se assim, que Constituição Federal de 1988 abriu caminhos, no Brasil, para que pessoas com deficiência, de fato, tivessem seus direitos assegurados em lei, principalmente no que diz respeito à educação, que antes desta legislação, eram abordados através de perspectivas biológicas e/ou biomédicas, desconsiderando aspectos e fatores pedagógicos. Ademais, estudantes com deficiência não tinham, ou tinham pouco acesso às instituições escolares públicas regulares, geralmente eram mantidos isolados do convívio social, educados em asilos e internatos específicos, mantidos por meio de ações filantrópicas.

Os próximos marcos legais apresentados, além de corroborar com o texto constitucional da Carta Magna, estabelecem alguns novos pressupostos e diretrizes direcionados à educação de pessoas com deficiência.

2.2 Lei nº 7.853/89 – CORDE

Esta legislação dispõe acerca do apoio às pessoas com deficiência e sua integração na sociedade, acerca da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Estabelece a tutela jurisdicional de interesse coletivos e difusos dessas pessoas, além de disciplinar a ação do Ministério Público, determinar crimes, e outras providências.

No art. 2º fica estabelecido que o Estado e seus órgãos devem garantir que as pessoas com deficiência, não somente tenham acesso, mas exerçam plenamente seus direitos básicos, dentre estes, a educação, ratificando o que está previsto na Constituição Federal de 1988. Também é necessário que o Estado proporcione bem-estar pessoal, social e econômico.

Na área da Educação, as entidades governamentais de administração direta e/ou indireta devem priorizar algumas medidas visando assegurar educação qualificada aos educandos com deficiência, tais como:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência⁴ aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, p. 1).

Com isso, os direitos das crianças e dos adolescentes recebem atenção mais específica no Brasil, a partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA), tal legislação também impactará às crianças e adolescentes com deficiência, como veremos a seguir.

2.3 Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do adolescente, também conhecido como ECA, promulgado em 13 de julho de 1990, trouxe um novo entendimento acerca da participação social do público infanto-juvenil na sociedade como detentores de direitos, fato que não ocorria até então. Ademais, a legislação delibera que é dever do Estado, da família e dos demais segmentos sociais proporcionar acesso de todas as crianças e adolescentes – sem que haja qualquer tipo de diferenciação - aos seus direitos.

⁴ Termo em desuso, bem como “Pessoas com Necessidades Especiais” (SASSAKI. 2011). Disponível em: <https://shre.ink/cNDQ>. Acesso em: 12 de fev. de 2022.

Sobre os direitos relacionados à Educação, ao Esporte e ao lazer, o art. 53 determina que, a criança e adolescente têm direito à educação, tendo em vista seu amplo desenvolvimento como pessoa, preparo para exercer sua cidadania e também qualificação para o trabalho, sendo-lhes garantido:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 44).

Desse modo, fica estipulado que, crianças e adolescentes com deficiência têm os mesmos direitos que as sem deficiência, assegurados, em relação a oferta de serviços educacionais. Além das legislações brasileiras, legislações a nível mundial foram deliberadas, visando respaldar o acesso e garantia aos direitos das pessoas com deficiência, como também, promover sua inclusão em espaços educacionais e sociais.

2.4 Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial que aconteceu entre 7 e 10 de julho de 1994 em Salamanca – Espanha, em que se reuniram 88 representantes governamentais e 25 organizações internacionais.

Determina que toda criança tem direito fundamental à educação, desse modo, deve-se assegurar que a criança alcance e mantenha o nível de aprendizagem. Também destaca as particularidades de cada educando ao indicar que toda criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem diferentes e únicas. Em decorrência deste fato, os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais precisam ser implementados, considerando e analisando a ampla diversidade de tais características. De acordo com a declaração de Salamanca, alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, que, por sua vez, deve recebê-los e acolhê-los dentro de uma pedagogia focada na criança, sendo capaz de suprir as suas necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Todos os governos reunidos deveriam suprir algumas demandas como:

- atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

O poder público deve viabilizar a participação dos pais, da sociedade de forma geral, além de incluir comunidades e organizações formadas por pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões acerca dos serviços voltados para o seu processo educacional. Também é relevante que o governo invista em práticas de Educação Inclusiva desde os anos iniciais da formação educacional da criança, incluindo mudanças na formação profissional dos professores, bem como em sua atuação em sala de aula, para que aspectos relacionados à educação inclusiva sejam incluídos desde cedo dentro das escolas regulares, tornando-as, assim, escolas inclusivas.

Sobre os fatores relacionados à escola, um ambiente escolar inclusivo deve se desenvolver de modo que ofereça serviços a uma ampla variedade de alunos, tanto de áreas urbanas quanto rurais, necessita de uma política de inclusão forte e descomplicada, além de um investimento financeiro adequado. Também é importante haver esforços para difundir informações ao público, visando acabar com o preconceito e criar atitudes esclarecidas e favoráveis à inclusão. Programas e serviços de orientação e treinamento profissional, alterações nos demais segmentos escolares, como currículos, organização escolar e pedagógica, a construção dos prédios, são aspectos que precisam ser avaliados para que as escolas sejam de fato inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O que ocorre, é que muitas das mudanças necessárias não dizem respeito apenas a inclusão de educandos com deficiência, fazem parte de uma transformação mais ampla da educação, indispensável para a melhora na qualidade e da importância

da educação, e proporcionar aprimoramento dos níveis educacionais de todos os estudantes.

O currículo, é um aspecto que deve ser considerado em todo o contexto educacional: deve ser adaptado de acordo com as necessidades dos alunos e não vice-versa. Desta maneira, as escolas devem assegurar oportunidades curriculares adequadas a todos os alunos, considerando as diversidades em suas habilidades e interesses. Além do mais, alunos com deficiência devem receber suporte institucional adicional, não pela elaboração de um currículo específico, mas dentro do contexto do currículo regular, pois para que haja de fato inclusão no ambiente escolar, todos os alunos devem ter acesso ao mesmo tipo de educação.

Sendo assim, também é fundamental assegurar assistência e apoio adicional a todos os educandos que necessitam e desejam receber suporte em seu processo educacional. Os conteúdos ensinados no contexto educacional devem ser ensinados de forma que o indivíduo desenvolva capacidades e conhecimentos que o habilitem a participar plenamente da vida em sociedade, pois a aquisição de conhecimento não se trata somente de questões e instruções formais e teóricas, inseridas apenas no ambiente escolar. Por essa razão, o ensino deve associar-se às experiências dos alunos, bem como, a situações reais e práticas de seu cotidiano, como estratégia para motivá-los a progredirem cada vez mais em seus estudos.

Com relação as avaliações formativas são os mecanismos utilizados por escolas e professores para acompanhar e medir o progresso dos alunos, elas devem ser incluídas no processo educacional de modo que haja informações para alunos e professores sobre a aprendizagem adquirida, além de identificar as dificuldades dos educandos e ajudá-los a superá-las:

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

32. A Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença ⁵deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8-9).

Outro fator relevante para o desenvolvimento e promoção da educação de pessoas com deficiência e das escolas inclusivas, diz respeito à seleção e preparo dos educadores: esses profissionais devem receber preparo adequado. Além do mais, é importante que os professores recrutados sejam, de algum modo, modelo para os educandos com deficiência, para que se sintam mais reconhecidas.

Sendo assim, é fundamental que haja treinamento e orientações sobre os diferentes tipos de deficiência para esses profissionais, desde sua formação pedagógica, para que de fato consigam oferecer atendimento e serviços adequados e específicos para educandos com deficiência nas escolas. O conhecimento e as habilidades necessários aos educadores estão relacionados às boas práticas de ensino, que incluem adaptação do conteúdo curricular e de metodologias de ensino, utilização de tecnologia de assistência e outros mecanismos e materiais específicos para as demandas de educandos com deficiência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abranger uma diversidade mais ampla de habilidades, entre outros (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Importante salientar que esse tipo de preparo deve ser atribuído a todos os professores, para que consigam trabalhar com autonomia, bem como, utilizar suas capacidades e habilidades na adoção de metodologias de ensino e currículo, atendendo, não somente as necessidades dos educandos, como também, oferecendo suporte aos pais e demais profissionais que atuam na escola.

- 40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais

⁵ Declaração de Florença – publicada em 4 de outubro de 2014 como resultado das discussões e apontamentos desenvolvidos no Terceiro Fórum Mundial da UNESCO sobre Cultura e Indústrias Culturais realizado entre 2-4 de outubro de 2014. Disponível em: <https://shre.ink/cNDb>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

estudantes. alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

- 41. As habilidades requeridas para responder às necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- 42. Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de aposta e treinar pessoal menos experiente.
- 43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10-11).

O ideal é que este tipo de treinamento seja desenvolvido como parte do processo regular de educação dos professores, isto é, sua formação profissional - desde o magistério à graduação e cursos de pós-graduação - garantindo mobilidade e complementaridade. Também é importante que este tipo de treinamento capacite os professores para trabalhar em diversos tipos de ambientes educacionais, além de assumir funções - inclusive de liderança - em programas de educação especial. Por essa razão, é fundamental, durante a capacitação, utilizar uma abordagem que englobe diferentes tipos de deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A referida legislação, diante dessa elucidação, considera que as universidades desempenham funções fundamentais no que diz respeito ao aprimoramento da educação especial, principalmente em relação a pesquisas, desenvolvimento de programas, preparo de materiais, preparo e direcionamento dos profissionais.

Diante disso, as universidades precisam receber suporte e investimentos para que consigam funcionar adequada e qualitativamente. A participação ativa de pessoas

com deficiência em pesquisas e programas desenvolvidos pelas universidades também é fundamental, para que suas demandas, particularidades e perspectivas sejam, de fato, consideradas.

A Educação Infantil é estabelecida como uma das áreas prioritárias de desenvolvimento e intervenção educacional para que crianças e jovens com deficiência sejam integrados efetivamente na escola, pois, sendo o primeiro processo educacional, a educação infantil assegura a educabilidade de todos os estudantes:

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 12).

A oferta qualificada e o desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência não são responsabilidade somente da escola e dos órgãos educacionais. O marco legal defende a importância de que haja cooperação entre famílias, mobilização comunitária e de organização voluntária, bem como apoio da sociedade como um todo.

A Declaração de Salamanca também destaca que a educação de crianças com necessidades especiais deve se desenvolver em parcerias entre escola e os pais, pois, uma atitude favorável dos pais contribui para o processo de integração tanto escolar, quanto social da criança. Mas, para que isso aconteça, os pais precisam de suporte para exercer sua função como pais de uma criança que apresenta algum tipo de deficiência.

É fundamental o aprimoramento das funções delegadas às famílias por meio da difusão de informações e treinamentos necessários em linguagem clara e objetiva.

As informações devem chegar o mais rápido possível às famílias, ademais, capacitação e aprimoramento de habilidades familiares, constituem aspectos importantes, principalmente em ambientes culturais onde a escolarização ainda seja escassa.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p.13).

Sendo assim, a Declaração de Salamanca sugere que, o governo lidere e incentive a parceria dos pais mediante declarações políticas e legais em relação aos direitos dos pais. “O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovido e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.13). Além do mais, seria de suma importância consultar as organizações formadas por pessoas com deficiência em relação ao alinhamento e a execução dos programas.

A comunidade também deve envolver-se não somente na educação, como também no treinamento educacional de pessoas com deficiência, sendo a descentralização e o planejamento local fatores fundamentais neste processo. Também é importante que os administradores locais incentivem a participação da comunidade, por meio de garantias e fomento às associações representativas, solicitando-as a posicionarem-se nos processos de tomada de decisão.

Contudo, o envolvimento comunitário deve ocorrer de maneira suplementar, isto é, complementando as atividades escolares, como oferecer auxílio na execução dos deveres de casa, quando não há apoio dos pais. Assim sendo, associações comunitárias presentes nos bairros podem agir, disponibilizando espaços adequados. Além das famílias e das associações, o papel dos idosos e das próprias pessoas com

deficiência é fundamental em programas e projetos tanto dentro, quanto fora da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Portanto, a Declaração de Salamanca também preconiza que as escolas inclusivas devem se desenvolver como uma política governamental, recebendo a atenção e os privilégios que merecem, visto que é uma política fundamental para o desenvolvimento da nação. Apenas assim, os recursos necessários para sua efetivação serão obtidos. A responsabilidade do poder público, a nível nacional e comunitário, é imprescindível para obter recursos adicionais, além de reutilizar os recursos já disponíveis. Também é preciso que a comunidade contribua para o desenvolvimento das escolas inclusivas, respalde e incentive os governos locais no que diz respeito ao desenvolvimento de alternativas e soluções viáveis.

2.5 Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em 1996, é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Capítulo V, art. 58, define Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, salientando, no parágrafo 3º que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, s/p.).

No art. 58, além de reiterar o que preconiza a Constituição Federal de 1988, ao considerar que a educação deve ser oferecida preferencialmente em escolas públicas comuns, também, nos §§ 1º e 3º, determinam que deve haver atendimento especializado na própria instituição da rede regular de ensino para atender as demandas da educação especial, que deve ser oferecida pelo Estado a partir de 0 (zero) a 6 (seis) anos (LDB. 9394/1996). Objetivando proporcionar uma educação especial mais inclusiva, em seu Artigo 59 § 1º, a LDB. 9394/1996 preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB, 9394/1996, p.40).

A referida lei, no Artigo 59, Alínea I, também determina que educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação terão acesso a currículos, métodos, recursos educacionais e organização específicos de modo que atenda às suas demandas, assegurados pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

2.6 Convenção da Guatemala

A Convenção da Guatemala, também conhecida como “Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Preconceito Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, foi assinada em 6 de junho de 1999, contudo, entrou em vigor no Brasil somente em 8 de outubro de 2001, por meio da aprovação do Decreto 3.256.

Seu objetivo é erradicar qualquer tipo de preconceito direcionado às pessoas com deficiência, considerando que elas têm os mesmos direitos e liberdades que as pessoas sem deficiência. Dentre estes direitos, está o de não ser submetido a qualquer tratamento discriminatório baseado na deficiência, pois fere os princípios de igualdade e dignidade, inseparáveis de todo indivíduo.

A referida legislação, no entanto, não considera que todo tratamento ou postura empregados para diferenciar as pessoas com deficiência sejam tratados como discriminação. No art. 1º, podemos observar que, determinadas situações, inclusive, são necessárias para garantir a inclusão:

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 3).

Sendo assim, recursos e serviços específicos podem e devem ser utilizados, desde que sejam empregados como alternativas e não como imposições, desde que

atendam às necessidades das pessoas com deficiência e não da sociedade, além de não obstruir o acesso aos direitos e não comprometer sua ampla participação social.

A Convenção da Guatemala também reforça o compromisso dos países (Estados Partes) que assinaram a convenção, em estabelecer uma série de medidas para alcançar os objetivos relacionados a inclusão e a não-discriminação propostos pela legislação:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (...) (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 3).

Partindo dessa perspectiva, a participação do poder público, mais uma vez, configura-se como componente fundamental no que diz respeito à inclusão social, acesso adequado aos direitos e garantias fundamentais das pessoas com deficiência.

2.7 Resolução CNE/CEB 02/2001

No âmbito das Políticas voltadas à educação da pessoa com deficiência no Brasil, vale salientar a concepção de Educação Especial, apresentada no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001, é entendida como:

(...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2021, p.1).

Diante dessa perspectiva, pode-se entender que, recursos, serviços e, inclusive, materiais didáticos específicos para pessoas com deficiência, constituem metodologias, mecanismos e práticas respaldadas por lei.

2.8 Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A ONU aderiu a esta convenção em 13 de dezembro de 2006, durante a reunião da Assembleia Geral em comemoração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos, sendo considerada um marco para muitos grupos militantes que procuram por justiça e equidade social. Contudo, a convenção entrou em vigor somente em 30 de março de 2007. No Brasil, foi promulgada em 25 de agosto de 2009, por meio do Decreto N° 6.949.

O art. 5º, específico acerca da igualdade e não discriminação, estabelece que:

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2009, p. 19-20).

O art. 24 aborda diretamente a educação. O parágrafo 1º ressalta que os Estados que aderiram à convenção (Estados-partes) reconhecem que as pessoas com deficiência têm direito à educação. Assim sendo, para que esse direito seja, de fato efetivado, baseado na igualdade de oportunidade e não-discriminação, serão garantidos pelos Estados-partes, sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de aprendizado durante toda vida, tendo os objetivos a seguir:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2009, p. 28).

Ademais, o parágrafo 2º evidencia que, para que esse direito se efetivado, os Estados-partes garantirão:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA p. 28-29).

No parágrafo 3º, cabe aos Estados-partes garantir que as pessoas com deficiência tenham a possibilidade de adquirir as habilidades tanto sociais, como práticas necessárias para facilitar sua ampla e igualitária inserção no sistema educacional e social. Para tanto, serão tomadas algumas providências:

- a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
- b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguísticas da comunidade surda;
- c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2009, p. 30).

Uma questão bastante relevante trazida pela convenção da ONU, diz respeito ao emprego de professores com deficiência. No parágrafo 4º, fica determinado que os Estados-partes, para assegurar o direito à educação, tomarão providências para professores com deficiência, especializados no ensino de língua de sinais e/ou Braille, como também capacitar os profissionais que atuam em todos os níveis de ensino. Tal capacitação trará maneiras de conscientização sobre a deficiência e as maneiras

apropriadas de comunicação alternativas, técnicas, metodologias e recursos pedagógicos.

O parágrafo 5º, preconiza que os Estados partes devem assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino superior, treinamento profissional e formação continuada de acordo com sua vocação e suas habilidades, com igualdade de oportunidades em relação às pessoas sem deficiência. Para isso, cabe aos Estados-partes fornecerem adaptações razoáveis às pessoas com deficiências.

2.9 Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência - LEI Nº 13.146, foi promulgada em 6 de julho de 2015. No Artigo 1º fica estabelecido que a legislação objetiva assegurar e promover direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em grau de igualdade, visando sua inclusão social e sua cidadania.

O art. 2º, define 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 (BRASIL, 2015, p. 1).

O capítulo IV, destina-se, especificamente, ao direito das pessoas com deficiência à educação. O art. 27 ressalta que a educação é um direito de todos os indivíduos com deficiência, sendo assegurados serviços, recursos e sistemas inclusivos em todos os níveis educacionais ao longo da vida, de maneira que atinja o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, de acordo com suas características, interesses e suas demandas de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 7).

O poder público, de acordo com o Artigo 28, fica encarregado da função de assegurar, elaborar, desenvolver, incentivar, avaliar alguns aspectos relacionados à educação. Dentre estes:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues

e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas

pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia

assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento

educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade

e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento,

a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação

inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, p. 7-8).

A referida legislação também destaca que as instituições de ensino privadas, independentemente do nível e modalidade, podem ofertar educação para pessoas

com deficiência segundo o que está especificado nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput do art. 28, contudo, são proibidas de cobrar quaisquer valores adicionais em suas mensalidades e/ou anuidades.

Estes são apenas alguns dos inúmeros marcos legais que subsidiam a educação especial. Posto isto, fica evidente que, os direitos das pessoas com deficiência à educação gratuita, qualificada, e inclusiva desde os anos iniciais de escolarização estão assegurados em lei no Brasil e no mundo há muitos anos.

Desse modo, é fundamental que o poder público e a sociedade em geral trabalhem em conjunto para que, de fato, as pessoas com deficiência consigam usufruir desse direito. A educação proporciona às pessoas com deficiência, participação ampla e ativa nos demais segmentos sociais, além de transformar o ambiente social em que vivem, sendo bons educandos, profissionais, amigos, pais, filhos, bons cidadãos.

3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Existem diversos fatores importantes que devem ser trabalhados e aprimorados durante o processo de alfabetização, dentre eles, as práticas de leitura e escrita, pois, quanto mais cedo o indivíduo aprende a ler e escrever, melhor será sua compreensão e seu domínio sobre esses métodos tão importantes para seu desenvolvimento e sua inclusão e adaptação social.

Nesta seção, indica-se algumas concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento em voga nos dias de hoje, destacando os processos de inserção e inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas comuns, além do mais, discutiremos acerca dos processos de ensino-aprendizagem envolvendo práticas de leitura e escrita de alunos com deficiência visual no contexto da alfabetização.

3.1 Alfabetização e Letramento: processos diferentes e associados

No cenário atual, em que tudo se transforma e se desenvolve cada vez mais rapidamente, os métodos para ler e escrever também se modificam e aprimoram, de acordo com as necessidades e alterações sociais. Diante desta conjectura, existem inúmeras concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento em vigor.

Ângela Kleiman entende que alfabetização e letramento não constituem o mesmo processo, entretanto, estão diretamente associados, por essa razão, é fundamental manter os dois conceitos. A relação entre os conceitos de alfabetização e letramento é perceptível a partir de diversos aspectos, pois o conceito de alfabetização, além de ser complexo, tem muitas vertentes. Uma delas diz respeito ao fato de a alfabetização ser uma prática específica de uma instituição - a escola - envolvendo diversos saberes (sistema alfabético e suas regras) ensinadas pelos professores, conhecedores desse sistema aos alunos. A alfabetização também pode estar relacionada ao conjunto de saberes sobre os códigos escritos de uma língua, ou também ao processo de aquisição de conhecimento das primeiras letras, envolvendo sequências de operações, estratégias (KLEIMAN, 2005).

Diante de tantas particularidades, a autora avalia que alfabetização se distingue de letramento, contudo, está associada a este processo:

Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições (KLEIMAN, 2005, p.16).

O letramento, por sua vez, não corresponde a uma habilidade, mesmo que incorpore um conjunto de habilidades e competências. Por essa razão, a expressão “ensinar o letramento” é, no mínimo, inusitado, pois demanda uma ação impossível de ser executada, inclusive por um especialista:

Ora, se pensarmos em tudo que está envolvido numa situação que se utiliza a língua escrita, em um evento de letramento como a leitura cotidiana no jornal, por exemplo, veremos que as capacidades envolvidas vão muito além daquilo que, de fato, pode ser ensinado na escola (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Nesta linha de raciocínio, Leda Tfouni (2006) compreende que, mesmo sendo processos indissolúveis e essencialmente ligados entre si, alfabetização, letramento e escrita muitas vezes não são tratados como um conjunto. A relação entre eles é de *produto e processo*: enquanto a escrita se constitui como um produto cultural, alfabetização e letramento são, por sua vez, processos de aquisição de conhecimentos e habilidades de um sistema escrito.

A alfabetização refere-se à aquisição de escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instituição formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2006, p. 9).

O letramento, por outro lado, é entendido pela autora como um processo cujo foco se relaciona a aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Em muitas ocasiões, se propõe ao estudo e descrição de fatos que levam uma sociedade a adotar determinado sistema de escrita de forma restrita ou generalizada; também busca conhecer quais práticas psicossociais dão lugar às práticas “letradas” em sociedades ágrafas:

Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse

sentido, desligar-se de verificar o individual e centralizar-se no social (TFOUNI, 2006, p.10).

Um pouco mais adiante, a autora ressalta que, a concepção que geralmente é formada em relação a aquisição da linguagem escrita (alfabetização) diz respeito a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento em que a criança aprende a codificar e decodificar símbolos gráficos, que exprimem os sons da fala (linguagem oral).

A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança (TFOUNI, 2006, p. 20).

A alfabetização, desse modo, concentra-se na aquisição do sistema escrito de um sujeito, ou de um grupo de sujeitos, enquanto o letramento encontra-se em aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita por uma sociedade.

Um aspecto muito importante levantado por Tfouni (2006), é que os estudos acerca do letramento não se limitam apenas aos sujeitos que sabem escrever, ou seja, os alfabetizados, mas também, investigam os motivos e as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre relacionando a nível mais amplo (nível social), buscando visualizar, entre outras questões, a relação entre as características sociais com os fatos apresentados.

(...) nas sociedades modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe de alfabetização ou escolarização (TFOUNI, 2006, p. 27).

Diante das concepções de alfabetização e letramento mencionadas, e de tantas outras vigentes, neste estudo, no entanto, será abordado mais especificamente, os apontamentos elaborados pela professora, escritora e pesquisadora Magda Soares, que compreende que a concepção de alfabetização tem se reinventado no decorrer dos anos, partindo dessa perspectiva, somente saber ler e escrever são habilidades insuficientes:

Além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Também os procedimentos didáticos de alfabetização acompanham essa nova concepção: os antigos métodos e as antigas cartilhas, baseados no ensino de uma mecânica transposição da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, são substituídos por procedimentos que levam as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na nossa sociedade tão centrada na escrita (SOARES, 2000, p. 2).

Posto isto, as práticas de leitura e escrita devem ser ensinadas de modo que possibilite ao aluno aplicá-las em seu cotidiano, executando desde as tarefas simples (escrever bilhetes, ler histórias infantis), até as mais complicadas (ler e escrever textos e artigos acadêmicos). Caso contrário, o indivíduo se tornará um analfabeto funcional, isto é, apenas saberá ler e escrever, sem utilizar propriamente a leitura e a escrita.

Isto significa que, uma pessoa alfabetizada, não é exatamente uma pessoa letrada, segundo a autora, pois alfabetizado é alguém que sabe ler e escrever, enquanto letrado é alguém que não apenas conhece os mecanismos e práticas necessários para ler e escrever, mas vive em estado de letramento, ou seja, alguém que utiliza e pratica a leitura e a escrita em situações reais que se desenvolvem na sociedade (SOARES, 2009).

A autora considera que no Brasil, o conceito de alfabetização se mistura e se confunde com o conceito de letramento. Este aspecto pode ser observado, inclusive em publicações acadêmicas, em que, esses dois conceitos estão quase sempre associados. Embora não possamos negar a ligação entre esses dois processos, ela, ainda que enfatize as diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (SOARES, 2004).

O conceito de letramento diz respeito à condição do indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas consegue utilizar esses mecanismos, metodologias e técnicas executando as práticas de leitura e escrita nas mais distintas situações em seu meio social:

(...) sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita (...) (SOARES, 2000, p. 3).

Sendo assim, acerca do conceito e das maneiras de apropriação do letramento, Soares (2002, p. 144) conceitua que “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Assim, o desenvolvimento social, bem como, o surgimento de demandas sociais e culturais, ocasionaram, segundo a autora, a invenção da escrita, como maneira de responder a essas novas demandas.

No decorrer do tempo, as sociedades se tornaram *grafocêntricas*, isto é, centradas na escrita. Sendo assim, o processo de escrita não se trata de algo sequencial, é necessária a aprendizagem simultânea para responder às demandas sociais de utilização da escrita e, por essa razão, aprender a tecnologia da escrita.

Diane dessa conjectura, o conceito de alfabetização trata-se do:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...), aquisição de *modos de escrever* e *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler segundo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista jornal, papel etc (SOARES, 2021, p. 27).

Enquanto isso, o conceito de letramento diz respeito a:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de texto; habilidades de orientar-se pelas convenções da leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes, de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2021, p. 27).

O letramento, na verdade, depende de como a leitura e a escrita são criadas e desenvolvidas em um ambiente social específico: “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (SOARES, 2009, p.75).

Por existirem inúmeras e heterogêneas maneiras de utilizar as práticas de escrita em diversos contextos sociais (famílias, trabalho, igreja, momentos de confraternização com amigos, em mídias digitais dentre outros), a autora enfatiza a complexidade de definir o conceito de letramento. Em decorrência das especificidades nos usos da escrita nos contextos sociais, em muitas ocasiões, a palavra letramento é utilizada no plural, ou juntamente com o prefixo *multi*, ou ainda do adjetivo *múltiplos*: *multiletramentos ou letramentos múltiplos* (SOARES, 2020).

Ademais, o letramento tem assumido significados plurais, pois o conceito vem sendo ampliado para definir diversos sistemas representativos, tais como: letramento científico, letramento matemático (numeramento), letramento digital etc. No entanto, este termo tem sido conceituado como o conjunto de habilidades empregadas para o uso da escrita nas diferentes práticas sociais, bem como para definir a própria categoria de práticas sociais que englobam o texto escrito (SOARES, 2020).

Pelo fato de sempre estarem associados, os processos de alfabetização e letramento muitas vezes são confundidos ou tratados como um só. Soares (2004), ressalta a importância de compreender a diferença entre eles:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2009, p. 97).

Alfabetização e letramento se configuram como processos complementares, sendo a alfabetização um componente do letramento. Soares (2000), considera arriscada a afirmação de que alfabetização não se configura apenas como ler e escrever, pois, pode-se perder as especificidades dos processos de ler e escrever, compreendido como aquisição do sistema de codificação e decodificação de fonemas e grafemas, bem como da apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua.

São conhecimentos de suma importância para a inserção no âmbito da escrita, todavia, são bastantes complicados, difíceis de ensinar e aprender, por isso é fundamental que haja atenção às suas especificidades. Desse modo, alfabetização e letramento, mesmo com todas as suas diversas particularidades, não se distinguem, é preciso “alfabetizar letrando”:

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento ... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Apesar das especificidades, a autora considera equivocada a separação entre os conceitos, pois:

(...) no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Alfabetização e letramento são dois processos interligados e indissociáveis entre si: alfabetização se desenvolve na conjuntura das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, exercícios de letramento, que, por sua vez só consegue se desenvolver na conjuntura da aprendizagem dos fonemas - grafemas, inseridos na alfabetização. Na concepção atual, a autora ressalta que a alfabetização não antecede o letramento ou vice-versa, são processos simultâneos, o que, de fato, esclarece a importância do uso dos dois termos:

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

A relação entre os processos de alfabetização e letramento está no fato de que ambos são processos cognitivos e linguísticos diferentes. Isso quer dizer que os modos de ensino-aprendizagem também são de natureza diferente, no entanto, as ciências em que esses processos consistem, bem como a pedagogia sugestionada por essas ciências, deixam claras sua simultaneidade e interdependência:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de texto reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2021, p. 27).

Diante desta perspectiva, a autora ressalta que, na sociedade, há uma grande diferença entre pessoas que sabem ler e escrever, isto é, são alfabetizadas e vivem em condições ou estados de quem sabe ler e escrever, isto é, ser letrado.

Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada; mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2009, p. 36).

Por essa razão, para que haja plena inclusão e participação na sociedade, em seus diversos ambientes, saber somente ler e escrever não é suficiente, os indivíduos precisam incorporar as práticas de leitura e escrita para que, consigam adquirir propriamente habilidades que os permita utilizar adequadamente a leitura e a escrita. O que acontece, porém, é que muitos não cultivam os hábitos de ler e escrever no seu cotidiano: não leem jornais, revistas, notícias em sites da internet, muitas vezes não sabem ou têm dificuldades em preencher formulários, redigir um documento, ou, inclusive, escrever um bilhete, uma carta, ou e-mail (SOARES, 2009).

A autora, no entanto, salienta que, em nosso país, crianças e adultos são alfabetizados, mas não tem acesso as condições adequadas para praticar a leitura e a escrita, como, pouca ou nenhuma disponibilidade dos materiais de leitura, quantidade mínima de livraria e preços elevados de livros, jornais e revistas.

Circunstâncias como as que foram mencionadas, contribuem significativamente para o fracasso da alfabetização no Brasil, mesmo porque, muitos

dão-se por satisfeitos ao ensinarem somente os mecanismos de leitura e escrita, não veem necessidade em criar condições para que indivíduos alfabetizados sejam incluídos em ambientes de letramento:

(...) para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 2009, p. 59).

Além de serem processos interrelacionados, podemos compreender, por meio dos esclarecimentos de Magda Soares, que alfabetização e letramento são processos que vão além do ambiente escolar, estão interiorizados na sociedade, seguindo esse raciocínio, conviver em sociedade sem dominar as práticas de leitura e escrita torna-se algo extremamente difícil. Por essa razão, é imprescindível que todos, independentemente de suas condições sociais (classe, lugar de origem, deficiência, dentre outros aspectos) sejam alfabetizadas e letradas qualitativamente, sendo respeitados em suas especificidades e particularidades para que, de fato, consigam incluir-se nos espaços sociais e participar ativamente do meio social em que vive.

3.2 Maria Teresa Eglér Mantoan – integração X inclusão

Primeiramente, é importante compreender que, colocar educandos com deficiência - seja visual, ou qualquer outro tipo de deficiência - em uma escola pública da rede regular de ensino, somente para cumprir prerrogativas estabelecidas em lei - conforme as vistas na seção anterior - não representa efetivamente uma prática educacional inclusiva. Mantoan (2003), em seu livro "Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?" ressalta a existência dos processos de "integração" e "inclusão", que, embora se assemelhem, são utilizados para caracterizar conjunturas de inserção diferentes, além de apoiarem-se em posicionamentos teórico-metodológicos distintos.

Sobre a interação, a autora entende que, esse conceito é entendido sob diferentes perspectivas:

O uso do vocábulo "integração" refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas

especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MONTANO, 2003, p. 15).

Por meio da integração escolar, a autora destaca que os alunos têm possibilidade de acessar a escola a partir de diversas possibilidades educacionais, pois o processo de integração se desenvolve no interior de uma estrutura educacional na qual o aluno tem oportunidade de acessar o sistema escolar – classes regulares e especiais – em todas as categorias de atendimento. Contudo, a integração diz respeito a uma inserção parcial, pois os serviços ofertados são serviços segregados:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MONTANO, 2003, p. 15-16).

Sendo assim, a integração escolar é entendida pela autora como o ensino especial priorizado em detrimento do ensino regular, situação que acarreta um inchaço desta modalidade de ensino, pois demanda uma retirada de recursos, métodos, técnicas e profissionais oriundos da educação especial para a educação comum.

A inclusão, por sua vez, questiona as políticas e as formas de organização relacionadas à educação regular e especial, além de questionar a própria integração em si, sendo, inclusive, incompatível com este conceito, pois, subentende a inserção escolar bem mais profunda, ampla e sistemática. Dentro da perspectiva de inclusão, Montano (2003) destaca que, todos os educandos, sem exceção devem estar em salas de aula do ensino regular:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MONTANO, 2003, p. 16).

Por esta razão, para que a inclusão realmente se manifeste no sistema educacional, se faz necessária uma ampla mudança de perspectiva, devido ao fato de que não envolve apenas educandos com deficiência, ou com alguma dificuldade, mas sim, todos os educandos de maneira geral. Pois, apesar de alunos com deficiência despertam maior preocupação dos educadores, contudo, os alunos que sofrem com o fracasso escolar não são parte integrante da educação especial, mas podem tornar-se parte dessa modalidade de ensino:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MONTTOAN, 2003, p. 16).

Dessa maneira, pode-se pressupor a repercussão que a inclusão trará para os processos e para o sistema educacional como um todo, na medida em que determina a diluição completa de serviços e atendimentos segregados que compõem a educação especial, bem como programas de reforço escolar, salas de aceleração, dentre outros.

O objetivo central da inclusão, de acordo com Montoan (2003), é aprimorar a qualidade do ensino nos ambientes escolares, alcançando todos os educandos que passam por situações de fracasso escolar nas salas de aula de escolas comuns.

Diante deste raciocínio, a autora considera a distinção entre os conceitos de integração e inclusão importante e necessária, pois contribui para elucidar os processos de transformações nas escolas, propiciando acolhimento de todos os alunos, sem qualquer tipo de diferenciação, em qualquer modalidade de ensino.

Posto isto, para que educandos com deficiência visual sejam alfabetizados e letrados qualitativamente em escolas da rede regular de ensino, não basta somente inseri-los em tais instituições, é preciso estabelecer condições para que estes educandos tenham acesso a metodologias de ensino, currículos escolares, recursos, serviços, dentre outros mecanismos que os possibilite participação plena e efetiva em programas, processos e demais atividades educacionais, em condições de equidade com os educandos que não possuem deficiência.

Além de contribuir para uma melhor inserção em ambientes escolares, práticas de ensino inclusivas contribuem para a formação e o desenvolvimento do educando como cidadão detentor de direitos e responsabilidades e, conseqüentemente, sua ampla e efetiva inserção e participação em diversos segmentos sociais.

3.3 Alfabetização e Letramento de educandos com deficiência Visual

Todo método que vise à tentativa de inclusão do aluno da Educação Especial da rede pública, deve ser analisado e considerado dentro dos mais diversos aspectos, com a finalidade de garantir a melhor escolha para a pessoa que apresenta algum tipo de deficiência (CORREIA, 1997). Outrossim, “a educação especial está (...) baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam” (MAZZOTTA, 2005, p. 10).

Sobre a alfabetização de educandos com deficiência, Mendes e Schmidt (2016, p. 496) afirmam que:

Desde 2006, com a ampliação em um ano no tempo do Ensino Fundamental, todas as crianças devem ser matriculadas neste nível de ensino aos seis anos de idade, e têm os três primeiros anos destinados à alfabetização. Nesse contexto educacional, faz-se necessário saber se o que é disponibilizado às crianças com deficiência nesta etapa, nas classes de alfabetização de escolas de ensino regular, assegura a elas condições para a apropriação da leitura e da escrita ou se apenas estão matriculadas, cumprindo, assim, os requisitos legais, mas excluídas do processo de aprendizagem (MENDES; SCHIMIDT, 2016, p.416).

Diante desta perspectiva, precisa-se compreender e visualizar como ocorre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das práticas de letramento durante o processo de alfabetização de educandos com deficiência visual nas escolas públicas pertencentes à rede regular de ensino. Posto isto, muitas vezes, necessita-se de recursos e materiais didáticos específicos e adaptados que viabilizem atendimento adequado às demandas de educandos com deficiência visual, além de oferecer suportes aos educadores e outros profissionais de educação ao lidarem com esses educandos.

Os educadores e demais profissionais de educação devem considerar que “todos” os estudantes apresentam particularidades e especificidades no que diz respeito aos seus processos de ensino e aprendizagem, no qual uns podem demorar um pouco mais para conseguirem se alfabetizar, e o motivo dessa demora pode se relacionar ao fato de que, com relação aos deficientes visuais, não têm a mesma percepção de mundo que os não deficientes. Os educandos com deficiência visual apresentam maiores dificuldades para diferenciar cores, identificar letras e números, dentre outros aspectos que podem comprometer sua alfabetização. Sobre este aspecto, Maruch (2008) destaca que:

(...) uma criança cega ou de baixa visão, não possui as mesmas etapas de pensamento que uma criança vidente, como também, reconhecemos que a criança cega ou com baixa visão possui particularidades próprias de sua deficiência (MARUCH, 2008, p. 3).

Na ausência, ou quando há baixa visão, a autora destaca a relevância de que esses educandos sejam estimulados de maneira multissensoriais, que colaboram no aprimoramento dos aspectos sensório-motores-perceptivos, além da cognição dos educandos com deficiência visual (cego ou com baixa visão), pois na área cognitiva, o indivíduo consegue elaborar e implementar conceitos e noções, por meio de suas experiências com objetos e interações sociais e pessoais. Por essa razão, Silva (p. 443), entende como fundamental:

O trabalho sistemático para estimular as habilidades básicas sensoriais (tato, olfato, audição, paladar), atividades que favoreçam a expressão corporal e espacial, bem como a criação de mecanismos para desenvolver a linguagem (SILVA, p. 443)

Também, de acordo com essa perspectiva, Almeida (2013) ressalta a importância de disponibilizar métodos e técnicas de ensino que trabalhem as particularidades dos alunos cegos ou com baixa visão:

(...) o processo de aprendizagem de uma criança portadora de deficiência visual requer procedimentos e recursos especializados. Para que seu crescimento global se efetive, verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências, e inúmeras habilidades devem ser trabalhadas (ALMEIDA, 2013, s/p.).

Ademais, a autora enfatiza que o cuidado e o preparo por parte dos professores no momento da alfabetização são aspectos fundamentais, pois as dificuldades e os fracassos nesse momento escolar, requerem mudanças de atitudes, além de procura por novos caminhos e meios de ensinar e aprender (ALMEIDA, 2013).

Assim sendo, Kirk (2009) ressalta a relevância de as escolas receberem alunos com deficiência visual, assegurando inclusão e acessibilidade. Observa também que, não apenas professores, mas a equipe pedagógica como um todo, precisa preparar-se para ofertar suporte a esses alunos.

Além do mais, entende que é fundamental que o estudante com deficiência visual receba estímulos, a partir de exercícios não-visuais desde os primeiros anos de vida, no ambiente escolar, caso contrário, o processo de alfabetização e o desenvolvimento e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita desses alunos será seriamente comprometido.

Não havendo um trabalho de estimulação dos demais sentidos e, um adequado programa de orientação à motricidade dirigida às dificuldades trazidas pela cegueira, ela certamente sofrerá perdas no armazenamento de conhecimentos e na aquisição de novas habilidades. Por esta razão tais dificuldades deverão ser trabalhadas o mais rápido possível (KIRK, 2009, p. 3552).

Professores e profissionais da área pedagógica, devem ter acesso a conhecimentos e informações que respaldam e orientam sua atuação profissional para lidar com alunos com qualquer tipo de deficiência durante sua formação profissional, que os possibilite atuar na rede regular de ensino, a fim de proporcionar uma educação eficiente, capaz de favorecer o aluno, em relação às suas especificidades:

Pois, muitas vezes quando um professor recebe um aluno com necessidade especial, fica sem saber quais são as ações corretas e como deve proceder no processo de alfabetização do mesmo (KIRK, 2009, p. 3545).

Portanto, é importante que haja uma compreensão acerca da ocorrência e do desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência no contexto das escolas públicas que compõem a rede regular de ensino, para combater as diferenças existentes.

4 FORMAÇÃO DE LEITORES E PRÁTICA DE ESCRITA NA ESCOLA

Viver em sociedade, sem conhecer e dominar práticas de leitura e escrita é praticamente impossível, visto que, ler e escrever são técnicas utilizadas em diversos espaços e situações que se manifestam em inúmeros contextos sociais, por essa razão, é fundamental que um sujeito aprenda as práticas de leitura e escrita desde a infância. Contudo, não basta apenas aprender a identificar, codificar e decodificar letras e números, é importante o aprendizado da leitura e da escrita de modo que possibilite ao sujeito aplicá-las em situações reais e concretas de sua vida cotidiana.

Além de configurar-se como um dos ambientes onde há o primeiro contato direto do sujeito com a sociedade, a escola também se caracteriza como primeiro ambiente em que há o indivíduo é introduzido mais intensamente e, de maneira mais organizada às práticas de leitura e escrita, ensinadas durante a alfabetização, sendo assim, é nessa instituição em que acontece o aprendizado das práticas de leitura e escrita.

Pessoas com deficiência visual, assim como quaisquer outras, são seres sociais, detentoras de direitos e obrigações como cidadãos, por isso, devem também acessar às práticas de leitura e escrita logo no período de alfabetização. Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que essas pessoas possuem demandas educacionais diferenciadas, que precisam ser analisadas pelos professores durante os processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nesta seção, será abordada a formação de cidadãos leitores e a prática da escrita no ambiente escolar. Também elucida os direcionamentos propostos por documentos normativos educacionais - BNCC e PCNs - acerca dos processos de ensino-aprendizagem de tais práticas bem como, da educação especial nas escolas.

Ademais, foram selecionadas algumas alternativas de metodologias e recursos didático-pedagógicos especializados para atender as demandas educacionais de alunos com deficiência visual no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita em salas de aula de escolas públicas pertencentes à rede regular de ensino.

4.1 Ler e escrever: processos educacionais e socioculturais

No que concerne ao foco do presente estudo, a questão linguística apresenta uma concepção de linguagem como recurso de interação social, associada tanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas das crianças, quanto ao seu desenvolvimento integral.

A partir do uso da linguagem, segundo Bordini e Vieira (1993) é que o homem se reconhece verdadeiramente como ser humano, pois a partir da linguagem, ele é capaz de estabelecer comunicação com outros homens e, assim, compartilhar suas experiências de vida. Contudo, para que a linguagem de fato se manifeste, é necessário que haja um grupo de seres humanos, onde o sujeito, ao se confrontar com outros membros do grupo, perceba-se como indivíduo.

O que ocorre é que um grupo social não se constitui como um grupo homogêneo. Nele se manifestam inúmeras características, gostos, posicionamentos, conhecimentos, habilidades, que, por sua vez, são semelhantes e diferentes, constituem as relações internas, bem como possibilitam relações externas, com outros grupos sociais.

Através de trocas linguísticas, o indivíduo se certifica de seu conhecimento de mundo e de outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas essas esferas (BORDINI; VIEIRA, 1993, p. 9).

Isso significa que os aspectos culturais dos educandos devem ser considerados e valorizados pela escola durante o processo de formação escolar, pois, caso a escola não associe a cultura (individual, coletiva, de classes) com os textos trabalhados em aula, o educando não se sentirá incluído naquele tipo de leitura, pois a realidade representada ali não se assemelha a sua realidade. Sendo assim, as habilidades de leitura e escrita não estão associadas somente a habilidades e mecanismos físicos ou visuais, é necessário haver conhecer e ampliar os limites e espaços culturais dos educandos.

A criança, antes mesmo de ingressar na escola, está inserida em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm funções centrais. Sendo assim, vai gradativamente aproximando-se do conceito de escrita, ademais, vai percebendo que ler e escrever transformam a oralidade em símbolos sobre inúmeros suportes, bem

como a leitura transforma os símbolos em fala. Soares (2021) ressalta que a criança, vive dessa maneira, antes mesmo de seu ingresso na escola, configurando-se como um processo de constituição do conceito de escrita a partir de experiências com a língua escrita em seus contextos sociocultural e familiar:

Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos, e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então do princípio alfabético (SOARES, 2021, p. 51).

Também é importante, em relação a leitura, que os sentidos não estejam somente em aspectos conceituais:

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. A medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mais também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determina (BORDINI; VIEIRA, 1993, p. 16-17).

Diante dessa conjuntura, as autoras entendem que a educação de um leitor não pode ser desenvolvida somente por meio de um discurso literário impositivo e formal. Os sentidos literários são diversos, então, o ensino não deve focar apenas alguns deles como metas a serem atingidas pelos educandos. Contudo, informar aos educandos acerca de todas as técnicas e períodos literários não trará o alargamento cultural necessário para a formação adequada de leitores.

Por isso, antes de formalizar o estudo dos textos, é essencial que o educador conheça e vivencie muitas leituras, para que estas, de fato, complementam os aspectos conceituais.

Seguindo este raciocínio, Soares (2021) considera o texto como eixo central das atividades de leitura e escrita, pois, não há como desenvolver e aprimorar habilidades de letramento sem interpretar, ler e escrever diferentes tipos de texto. Sendo assim, o texto deve ser também o eixo central do sistema de escrita alfabética, isto é, a alfabetização. Para sustentar esse posicionamento, a autora apresenta alguns argumentos:

1. Como o convívio com bebês e crianças pequenas evidencia, a criança adquire a fala *naturalmente*, sem necessidade de ensino explícito, em contexto sociointerativos em que tem oportunidades de ouvir e falar palavras, frases e **textos**. É que a fala é, no ser humano, uma capacidade inata, um instinto geneticamente programado.
2. A escrita é uma tecnologia *criada* a apenas 3 ou 4 mil anos, uma *invenção cultural* que, como todo artefato cultural precisa ser *aprendida*.
3. Se fala e escrita se diferenciam por a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo **textos** ou falando **textos** em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos **textos**.
4. Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas do seu uso, ensinando-a e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever **textos**, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (SOARES, 2021, p. 35).

Os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem o uso da linguagem exatamente como um dos objetivos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor:

(...) utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

A linguagem oral, é uma das maneiras de comunicação e expressão mais utilizadas pelos indivíduos. Inclusive, podemos afirmar que, todos os tipos de linguagem humana se manifestam e se desenvolvem pela palavra falada. Bordini e Vieira (1988) ressaltam que os registros da linguagem oral são feitos por meio de códigos escritos, sendo que o livro é considerado o documento que mantém a expressão de seu conteúdo - seja individual e/ou social - cumulativamente.

Quando o leitor consegue interpretar os conteúdos dos livros, consegue estabelecer ligações entre as manifestações socioculturais, que muitas vezes pareciam distantes de seu entendimento e, conseqüentemente, da sua realidade.

A aparente equidade sobre as práticas, acabam por conduzir a uma visão de que a escrita e a leitura sempre estão associadas, meramente, a inserção do

estudante na escola, sem considerar, por exemplo, a limitação relacionada às dificuldades, ou a impossibilidade de enxergar as letras nos livros e no quadro. No contexto da Educação Especial, é ainda mais problemático, já que não há nenhuma menção específica.

Para que um educando consiga ler um texto verbal escrito, o conhecimento das letras e dos fonemas não é suficiente, assim como não é suficiente o conhecimento das regras gramaticais que juntam letras, fonemas, palavras e frases:

Essas habilidades são apenas operações de base para a leitura e, na vida prática são dominadas por processos mentais associação e memória a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola em busca do domínio da escrita (BORDINI; VIEIRA, 1993, p. 16).

O desenvolvimento adequado da leitura e da escrita significa para qualquer indivíduo, ele estando ou não em situação de deficiência, o domínio de uma habilidade essencial para o convívio social nas mais diversas instâncias.

Desta forma, compreende-se como aspecto basilar na formação de qualquer estudante que o professor busque contemplar o trabalho da leitura e da escrita, consciente que estes são elementos imprescindíveis para ser trabalhado na formação da criança, para que esta se torne um sujeito capaz de se expressar com clareza e segurança, seja participativo e crítico nos diferentes contextos sociais em que atuar.

Ademais, a partir do momento em que amplia seus conhecimentos relacionados à leitura e a escrita, torna-se possível que o indivíduo adquira compressão acerca de sua função social. O acesso aos diversos tipos de texto (informativos, literários) torna possível uma ampla organização de informações sobre os seres humanos e o mundo onde vivem, além de estabelecer vínculos entre o leitor e os outros indivíduos ao seu redor. Segundo Bordini e Vieira (1993):

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o indivíduo obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições o que o abre para o outro (BORDINI; VIEIRA, 1993, p. 10).

Sendo assim, o domínio amplo da linguagem, seja em atividades discursivas e/ou cognitivas, bem como o domínio do sistema simbólico empregado pelo grupo

social, configuram-se como mecanismos fundamentais para a participação plena e ativa do indivíduo na sociedade em que vive:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Diante dessa conjuntura, cabe a escola a responsabilidade de ampliar e promover progressivamente o ensino de letramento, não somente no período da alfabetização, como também nas demais séries do ensino fundamental, pois, todos os alunos devem ser capazes de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, inseridos em diferentes situações do seu cotidiano (PCN, 1998).

Por meio da linguagem, os indivíduos expressam suas ideias, pensamentos, opiniões, vontades, conhecimentos, além de estabelecer e criar novas relações. A linguagem, inclusive, pode influenciar outros ao nosso redor, na medida que, redireciona suas relações, altera sua percepção da realidade, do mundo e do próprio contexto social em que está inserido.

Assim, a linguagem está sempre associada ao pensamento humano, pois, segundo PCN:

Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais, representações, teorias populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança (BRASIL, 1998, p. 20).

O ensino de língua portuguesa, sempre esteve em pauta nas discussões sobre a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, relacionado ao domínio das práticas de leitura e escrita pelos educandos no ensino fundamental. O que ocorre é que, educandos que adquirem habilidades de expressar-

se com clareza e objetividade, vivenciam situações de fracasso escolar, tais como repetência de série, ou mesmo o abandono dos estudos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), principal documento que norteia a educação no Brasil, considera a alfabetização uma etapa de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Também entende que a inserção do estudante nas práticas da leitura e escrita no início de sua trajetória escolar são fundamentais para seu desenvolvimento como ser humano. Sendo assim, apresenta algumas especificações relacionadas ao processo de alfabetização, enfatizando na BNCC que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 63).

Portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em diferentes situações sociais, fazendo uso da prática de leitura e escrita de forma adequada a cada contexto, possibilita o desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno. Assim, é papel da escola constituir-se e proporcionar num ambiente que respeite e acolha as particularidades do aluno, respeitando a individualidade de cada um. Do ponto de vista do currículo e da alfabetização de estudantes, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 90) compreende que:

(...) alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.

Sendo assim, professores e escolas possuem um papel fundamental no que diz respeito à Educação Especial, sendo necessário que trabalhem em conjunto, desenvolvendo e implementando ações para que os alunos com deficiência tenham acesso aos materiais e recursos necessários para desenvolver e aprimorar sua leitura e escrita na sua alfabetização. Contudo, na prática, nem sempre isso acontece, pois, muitas instituições de ensino ainda carecem, inclusive, de um ambiente – sala de recursos – apropriado para atender.

Contudo, a BNCC e os PCNs explanam apenas que a linguagem propicia que o educando seja incutido nas práticas sociais, sugerindo sua importância numa perspectiva de trabalho didático que engloba tanto a produção de texto escrito, como oral, mas sem qualquer aprofundamento em relação às particularidades de cada um desses alunos.

A questão do assistente de turma/assistente de alfabetização que possa auxiliar os professores em seu trabalho com educandos com deficiência, mais especificamente, deficiência visual, também é outra grande questão que deve ser analisada. O programa mais alfabetização, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, considera importante a presença desse profissional em sala de aula, inclusive, estabelece sua responsabilidade pelo cumprimento de diversas tarefas, tais como:

- pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.
- pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola (MEC, 2018, p. 10).

Contudo, mesmo após a criação e implementação do Programa Mais Alfabetização, grande parte das escolas não oferecem esse apoio ao professor. A falta desse profissional dificulta o trabalho do professor, além de muitas vezes comprometer o processo de alfabetização e aprendizagem desses estudantes. Portanto, essa é uma questão não apenas de cunho institucional, mas também de políticas públicas que reconheçam a Educação Especial uma realidade cada vez mais presente nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras.

Portanto, para que os educandos com deficiência visual consigam incluir-se de forma adequada e efetiva na sociedade, é preciso que sua capacidade de ler e escrever esteja bem desenvolvida, sendo a alfabetização um dos momentos em que isso deve ocorrer, já que este é um dos primeiros ambientes que o sujeito aprende as primeiras lições de uso contextualizado e formal de comunicação social. Por esse motivo, a importância de se compreender como é o trabalho com a leitura e a escrita no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual.

Existem, nos dias de hoje, diversos equipamentos, mecanismos e metodologias didático-pedagógicas especializados para atender as demandas e particularidades educacionais de estudantes com deficiência visual, sendo assim, capazes de auxiliar no aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita desses estudantes em sala de aula. O acesso e a utilização adequada desses recursos propiciam aquisição e desenvolvimento amplo e efetivo de conhecimentos e habilidades motoras e cognitivas de leitura e escrita, além contribuir para um processo educacional menos desgastante para alunos e professores.

4.2 Alternativas para aprimorar práticas de leitura e escrita de educandos com deficiência visual na alfabetização

Existem várias práticas que são capazes de aperfeiçoar o entendimento e aprendizado do educando com deficiência visual, entre elas, pode-se citar o uso de gravadores de sons, máquinas de escrever em Braille, computadores com programas de síntese de voz e leitores de texto nas aulas. Promova atividades colaborativas entre os alunos, como aquelas que podem ser desenvolvidas em duplas, onde um aluno cego tem um colega alfabetizado e leitor.

Ademais, é importante que se compreenda o que de fato caracteriza-se como deficiência visual. De acordo com o Relatório Mundial Sobre a Visão (2021), a deficiência visual ocorre quando o sistema visual é afetado - total ou parcialmente - por algum tipo de doença ocular.

A Classificação Internacional de Doenças (CID) define que deficiência é uma terminologia geral utilizada para:

(...) descrever um problema na função ou estrutura do corpo de um indivíduo devido a uma condição de saúde (58). Esta definição é compatível com a Classificação Internacional de Doenças 11ª Edição (CID 11) (59). Conseqüentemente, uma deficiência visual ocorre quando uma doença ocular afeta o sistema visual e uma ou mais das suas funções visuais (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A VISÃO, 2021, p. 10).

No contexto geral, a deficiência é aferida somente a partir da acuidade visual, indicando o grau da deficiência como leve, moderado ou grave de acordo com as capacidades que o indivíduo possui para enxergar para perto ou para longe. Porém, no cenário clínico, outros aspectos também são analisados, como sensibilidade à claridade, campo de visão e capacidade de identificar cores.






Entende-se a deficiência visual ser a perda permanente ou deficiência da visão em ambos os olhos que não pode ser melhorada ou corrigida pelo uso de lentes, tratamento médico ou cirúrgico.

Nos casos de deficientes visuais diagnosticados com cegueiras, Costa (2018) salienta que isso ocorre quando há perda total do sentido da visão, mesmo que, em alguns casos, algumas pessoas consideradas cegas apresentam percepção e certa sensibilidade a luz (distinção entre claro e escuro), além de percepção luminosa, que consiste da capacidade de identificar a direção da luz. No Brasil, a cegueira é definida como “a perda total da visão até a ausência de projeção de luz” (BRASIL, 2001, p. 33).

A baixa visão, segundo a autora, não há perda total do sentido da visão, é possível que a pessoa utilize resíduo visual, de campo ou acuidade, para desempenhar diversas atribuições. Por meio de correção, o indivíduo consegue melhorar sua visão e, assim, desempenhar diversas tarefas. Nos casos de baixa visão, é possível melhorar a capacidade visual, bem como ampliar o campo de visão do indivíduo com o uso de recursos ópticos (óculos e lentes de contato, lupa), adaptações técnicas (tecnologias assistivas) e ambientais (rampas, corrimão, tapetes antiderrapantes).

A figura a seguir mostra o grau de deficiência a partir da acuidade visual no olho melhor:

Imagem 1: Grau de deficiência visual - acuidade visual

Categoria		Acuidade visual no olho melhor	
		Pior que:	Igual ou melhor que:
Deficiência visual leve		6/ 12	6/ 18
Deficiência visual moderada		6/ 18	6/ 60
Deficiência visual grave		6/ 60	3/ 60
Cegueira		3/ 60	
Deficiência visual de perto		N6 ou M 0,8 a 40cm	

Fonte: Relatório Mundial Sobre a Visão (2021, p. 11)

No cenário educacional, pode-se dizer que um educando apresenta deficiência visual, quando precisa recorrer a instrução em Braille ou recursos em áudio (cegueira educacional), ou ainda, quando precisa de outras adaptações pedagógicas especializadas ou lê arquivos com tamanho de letras ampliados (baixa visão educacional), mesmo que não haja uso de recursos ópticos. Nos casos de baixa visão educacional, mesmo com o uso de recursos corretivos, os impedimentos da visão podem acarretar dificuldades no desempenho educacional dos educandos, sendo necessária uma reestruturação no ambiente escolar, de modo que atenda as demandas educacionais desses educandos (COSTA, 2018).

Diante dessa conjuntura, selecionou-se a partir de pesquisas via internet, algumas alternativas - metodologias e materiais especializados - que podem ser utilizadas em sala de aula pelos professores para trabalhar técnicas e mecanismos de leitura e escrita de educandos com deficiência visual durante o processo de alfabetização.

4.2.1 Alfabeto Braille ou sistema Braille

O alfabeto Braille, ou sistema Braille, consiste em um recurso de leitura e escrita tátil para indivíduos cegos. Formado por 63 sinais compostos a partir de combinações de 6 pontos em relevo:

Os pontos são dispostos em duas colunas verticais e paralelas, de três pontos cada uma, e são identificados da seguinte maneira: de cima para baixo, do lado esquerdo temos os pontos 1, 2 e 3 formando "a coluna ou fila vertical esquerda". De cima para baixo, do lado direito estão os pontos 4, 5 e 6 formando "a coluna vertical direita". Através desses seis pontos é possível formar 63 símbolos diferentes (MARCUCH, 2018, p. 8).

O sistema Braille apresenta 3 diferentes graus:

1. O grau 1 é a escrita por extenso, a palavra é escrita letra por letra.
2. O grau 2 é a forma abreviada, onde são códigos especiais de abreviaturas para cada idioma ou grupo lingüístico.
3. O grau 3 é formado pelo conjunto de abreviaturas mais complicadas, implicando um grande conhecimento da língua, exigindo também do usuário um profundo desenvolvimento tátil e memória apurada (MARUCH, 2018, p. 8).

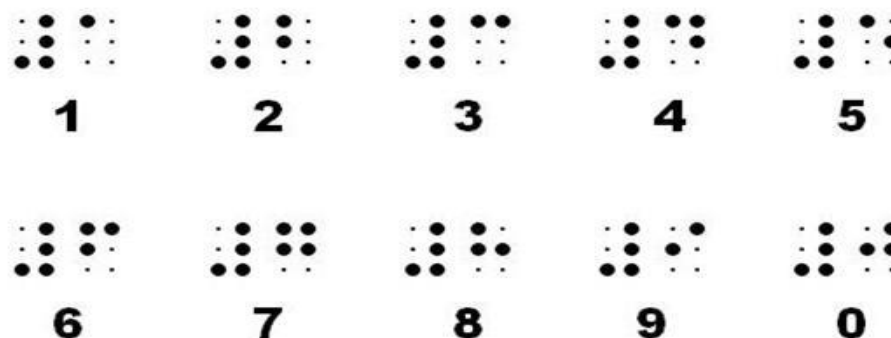
A autora salienta que o sistema Braille pode ser aplicado em vários gêneros textuais, em diversos idiomas, além de operações matemáticas, projetos científicos, música, informática, dentre outros aspectos.

As figuras a seguir representam o alfabeto e os números em Braille:



Fonte: Site IDAV (2016)

Imagem 3: Números representados no sistema Braille.



Fonte: Site IDAV (2016)

Na alfabetização, é importante que o estudante tenha contato diariamente com o sistema Braille. Este contato pode se estabelecer a partir da adaptação dos objetos pessoais do aluno, livros didáticos e atividades pedagógicas para que o aluno possa fazer leitura tátil. Também é importante que o aluno consiga relacionar os pontos em que toca com a fala, entendendo que o que é falado também pode ser escrito e vice-versa (Uzêda, 2019). As adaptações podem ser feitas de inúmeras maneiras:

Pode ser colocada, por exemplo, uma etiqueta com nomes em braille nos objetos da criança e nos brinquedos, estimulando que a criança pesquise e explore as palavras em relevo. Outra opção interessante é colocar no campo superior das letras do alfabeto móvel (feito com EVA, emborrachado) o sinal em braille correspondente àquela letra ou número. Fazendo isso, a criança tem a oportunidade de explorar e conhecer o formato da letra ou número que nós videntes utilizamos e, passando o dedinho sobre o relevo em braille, associar esta letra ou número à combinação de pontos em braille correspondentes (UZÊDA, 2019, p. 31).

Antes de iniciar a leitura e a escrita em Braille, a autora salienta que o aluno deve ter contato com a máquina em Braille, que consiste em um equipamento com funções semelhantes às do caderno:

De início, a criança apenas aperta aleatoriamente as teclas e o professor lhe ajuda perguntando o que ela escreveu, momento em que vai construindo sentido e significado para aquela ação. Com o tempo, ela vai aprendendo quais as teclas que devem ser apertadas para escrever determinada letra e assim ela vai adentrando no instigante universo da leitura e escrita (UZÊDA, 2019, p. 31).

A Imagem a seguir representa a máquina de escrever em Braille:

Imagem 4: Máquina de escrever em Braille.



Fonte: Site IDAV (2016)

Importante ressaltar que o alfabeto Braille, ou sistema Braille deve ser utilizado com alunos cegos, não sendo indicado aos alunos com baixa visão, pois estes possuem - mesmo que limitadas - capacidades de enxergar, que devem receber estímulos adequados na escola.

4.2.2 Tecnologias Assistivas Digitais

As tecnologias são mecanismos cada vez mais presentes na sociedade, sendo assim, são imprescindíveis para o surgimento e desenvolvimento de novas maneiras de ler e escrever.

Nessa conjuntura, entende-se que as tecnologias assistivas (TAs) apresentam importantes funções, pois, o uso delas viabiliza aos educandos acesso a múltiplas formas de letramento com mais facilidade, praticidade e inclusão. Sendo assim, é possível aprimorar suas habilidades de aprendizagem e comunicação, além de conseguir um melhor convívio social (ROCHA, 2009).

Por essas razões, entendemos que há necessidade de maiores esclarecimentos acerca do que é realmente uma TA e quais são suas funções, pois, em muitas ocasiões, a falta de informações ou informações inadequadas confundem educadores, educandos e a sociedade em geral.

Bersch (2017, p. 2) caracteriza a TA a partir do conceito da *American with Disabilities Act* (ADA) como “(...) uma ampla gama de equipamentos, serviços,

estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências”, partindo da compreensão de que a TA deve ser utilizada para proporcionar a amplificação de uma - ou múltiplas - habilidade deficitária, ou possibilitar a execução de determinadas tarefas, que são inviabilizadas por motivos de deficiência.

No ambiente educacional, só se pode considerar uma tecnologia como TA, quando é utilizada por um educando com deficiência para superar barreiras que o impedem ou reduzem seu acesso a conhecimentos, informações e que dificultam sua inclusão naquele ambiente. As TAs devem possibilitar ao estudante com deficiência ampla e autônoma participação nos projetos pedagógicos da escola em que frequenta.

A seguinte tabela apresenta as principais tecnologias assistivas digitais que podem ser usadas por educandos com deficiência visual durante o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização:

Tabela 1: Tecnologias Assistivas digitais

Tecnologia Assistiva	Definição
Lentepro	Um <i>software</i> de computador desenvolvido pelo Projeto <i>DOSVOX</i> pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ). Esse programa é gratuito, direcionado a estudantes de baixa visão e consiste em um ampliador de tela para sistema <i>Windows</i> . Auxilia quem não consegue visualizar bem a tela, em decorrência da pouca visão (PROJETO <i>DOSVOX</i> , 2002).
DOSVOX	Esta a Tecnologia Assistiva mais conhecida no Brasil, quando se trata de TA utilizada por deficientes visuais. O <i>DOSVOX</i> é um sistema operacional que possibilita às pessoas cegas façam uso de computadores (PCs) comuns, executando inúmeras tarefas e, assim, adquirindo maior independência (PROJETO <i>DOSVOX</i> , 2002).
Jaws	Este leitor de tela para <i>Windows</i> foi elaborado pela empresa norte-americana <i>Henter-Joyce</i> , parte do grupo <i>Freedom Scientific</i> que permite que pessoas cegas ou com baixa visão acessem o computador com mais facilidade (CAMPELO <i>et al.</i> , 2011).

ORCA	Este é um leitor de tela compatível com sistema <i>Linux</i> e <i>Solaris</i> , que possuem suporte para interface de TA (AT-SPI). O ORCA proporciona acesso ao ambiente virtual, por meio de comandos de voz e Braille atualizável (GNOME HELP, 2014).
OCR	É um tipo de software desenvolvido para fazer reconhecimento óptico dos caracteres. Com essa tecnologia, é possível transformar diversos tipos de documentos (arquivos em PDF e imagens capturadas com câmera digital) em arquivos que podem ser pesquisados e editados (GALVÃO. <i>et al.</i> 2015).
Audiodescrição	A audiodescrição é considerada uma tradução intersemiótica, onde um signo visual é traduzido para o verbal, a recepção é feita por meio de voz gravada, narrada ou sintetizada permitindo assim, que pessoas cegas e com baixa visão tenham acesso ao conteúdo de diversos produtos visuais, sejam eles estáticos ou dinâmicos.
Motion tracking	São dispositivos que são orientados a partir de um <i>target</i> ou a partir dos próprios olhos dos usuários para que seja possível movimentar e direcionar o mouse no lugar da tela que eles desejam. Um exemplo bastante conhecido na utilização dessa tecnologia é a do físico <i>Stephen Hawking</i> , que tinha a doença esclerose lateral amiotrófica (ALS), a doença o paralisou gradualmente durante décadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Portanto, as Tecnologias assistivas constituem um direito dos educandos com deficiência que devem ser utilizadas como mecanismos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, e não somente para facilitar o trabalho do professor. Caso o estudante decida pelo não uso de TAs, o professor deve respeitar essa decisão, mesmo pensando que o uso das TAs seria mais benéfico ao aluno.

4.2.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) determina que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve estar presente em todos os níveis, por meio de recursos, serviços e orientações acerca de sua implementação e desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem de turmas da rede regular de ensino:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2009, p. 1).

A função principal do AEE consiste em elaborar, organizar e identificar recursos e metodologias pedagógicas e de acessibilidade que eliminem barreiras e, desse modo, viabilizem maior participação das pessoas com deficiência nos processos educacionais, considerando suas especificidades. O AEE deve ser ofertado dentro do Projeto Político Pedagógico da escola da rede regular de ensino. Deve constar em sua organização, dentre outros aspectos:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE (BRASIL, 2009, p. 3).

Ademais, o AEE também considera a presença de profissionais especializados para atuar com educandos com deficiência, tais como: intérpretes de Libras, e guia-intérprete. Esses profissionais devem oferecer respaldo não somente em atividades educacionais, mas também em atividades de locomoção, alimentação e higiene. Ademais, os profissionais especializados - profissionais do AEE - devem estar em constante articulação com professores do ensino comum. Também deve haver rede de apoio intersetoriais e interdisciplinares, que trabalham para assegurar mecanismos e métodos que auxiliem a implementação do AEE.

O professor, para atuar no AEE, precisa, primeiramente, ter uma formação que o habilite ao exercício docente, além de formação relacionada à educação especial, inicial e continuada. O professor de atendimento educacional especializado tem algumas atribuições específicas, tais como:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

- necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
 - d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009, p. 4).

É importante que os professores de AEE prestem orientações às famílias dos educandos com deficiência acerca dos recursos e metodologias utilizadas na escola. Também é necessário que esses profissionais ensinem aos alunos a utilizarem recursos de Tecnologias Assistivas - recursos ópticos e não ópticos, informática acessível, os softwares específicos, o soroban, os tipos de linguagens - de modo que ampliem suas habilidades e capacidades funcionais, propiciando mais autonomia, participação e inclusão.

Assim, os professores de AEE também devem estabelecer constante articulação com os professores das salas de aula comuns, bem como articulação com as famílias e com os serviços e setores de assistência social, saúde, entre outro, desenvolvendo tarefas e recursos pedagógicos de acessibilidade e pensando em estratégias para promover e incentivar a participação dos alunos.

4.2.4 Materiais Pedagógicos adaptados

Materiais pedagógicos adaptados caracterizam-se como mecanismos para minimizar ou mesmo eliminar barreiras funcionais, motoras e sensoriais do educando com deficiência. Entende-se a importância da presença desses materiais no contexto educacional de educandos com deficiência visual, Apresenta-se alguns exemplos: uns são direcionados especificamente aos educandos cegos, outros aos educandos com baixa visão, todavia, todos podem ser utilizados pela escola e pelo professor para desenvolver e aprimorar habilidades de leitura e escrita durante a alfabetização (BRASIL, 2002).

Tabela 2: Materiais e metodologias adaptados para educandos com deficiência visual

Material	Descrição
Livros em Braille	O livro em Braille, além de ser um importante instrumento de aprendizagem, também representa um importante meio de comunicação. Seu formato é semelhante ao dos livros em tinta - como são denominados os livros convencionais - sendo assim, o livro em Braille mantém a mesma estrutura, muda somente a forma como se lê. O livro em Braille é formado por pequenos pontos em alto relevo, que, ao serem tocados por pessoas com deficiência, possibilitam a leitura de seu conteúdo. (LA TORRE, 2014).
Caderno com pauta ampliada e escurecida	Um tipo de caderno com maior espaçamento e contraste entre as linhas (destacadas em negrito), evitando que as palavras escritas ultrapassem o espaço, confundindo-se com as outras palavras, desse modo, o caderno com pauta ampliada e escurecida também evita que o aluno se confunda no momento da leitura (UZÊDA, 2019)
Alfabeto ampliado	Trata-se de um alfabeto convencional, com letras em tamanho maior (geralmente acima de tamanho 20). Esse tipo de material facilita a identificação das letras, melhorando assim, o processo de leitura e escrita dos alunos com deficiência visual com baixa visão. além da ampliação das letras, também é possível usar tons em negrito ou revestir com caneta hidrocor preta para melhorar o contraste (UZÊDA, 2019).
Alfabeto tátil	Consiste em um alfabeto manual, com letra em alto relevo, que podem ser tocadas e compreendidas por pessoas com deficiência. O alfabeto tátil pode ser elaborado a partir de materiais como emborrachado, madeira, palitos, tecidos, entre outros (GODOY, 2011).
Audiobooks/audiolivros	Livro em áudio, gravados geralmente nos formatos MP3 ou WMA. Existem audiolivros gratuitos ou pagos, sendo que, em ambos os casos, as narrações são feitas por profissionais voluntários, sem qualquer custo. Muitas vezes, para evitar a monotonia da audição, além das vozes, são usados outros recursos sonoros (músicas, ruído, entre outros). Esses materiais propiciam maior autonomia, versatilidade e inclusão social e educacional aos educandos com deficiência visual (FARIAS, 2012).

<p>CMU: Código Matemático Unificado para língua Portuguesa</p>	<p>Uma ferramenta considerada indispensável para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e matemática de alunos com deficiência visual. Constitui modo de unificar o sistema Braille a Matemática e a ciência. Ademais, o CMU oferece diversas opções para representação simbólica no sistema comum, que muitas vezes não tem representação no sistema Braille (parênteses, índices, marcas), também possui outros símbolos acessíveis para novas representações em Braille (BRASIL, 2006).</p>
<p>Soroban</p>	<p>Objeto usado na realização de operações e expressões matemáticas. Consiste em um instrumento confeccionado em madeira ou plástico, formado por hastes verticais, contendo contas deslizantes e uma barra horizontal fixa por dentro das hastes. Na parte inferior, possui 4 contas em cada eixo com valores iguais a 1 e na parte superior possui uma conta com valor 5 em cada eixo. Além de auxiliar em operações e expressões matemáticas, essa ferramenta estimula a coordenação motora, capacidade de concentração, percepção, memorização e cálculo mental (OLIVEIRA, 2015).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Além dos mencionados, existem outros materiais e metodologias pedagógicas específicas para educandos com deficiência visual, que podem ser implementados durante a alfabetização, no contexto da leitura e da escrita. Posto isto, o professor deve selecionar e utilizar os métodos e mecanismos que julgar mais adequados e eficazes para cada educando, em cada situação específica, considerando sempre as particularidades e demandas de seus alunos no contexto escolar.

Contudo, para que educandos e educadores tenham acesso e conhecimento acerca desses e de outros recursos e metodologias, além da possibilidade de desenvolver e implementar novos, pensamos ser fundamental o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área educacional direcionados à educação especial, mais especificamente, relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita durante a alfabetização de educandos com deficiência visual. Consideramos que são as principais fontes de inovação e conhecimento, viabilizam soluções para aprimorar a inserção educacional desses educandos, tornando-a mais inclusiva e menos desgastante.

5 A BIBLIOMETRIA APLICADA A ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A internet é atualmente a principal fonte de informações disponível e mais utilizada por diversas finalidades, e em diversas conjecturas sociais. Posto isto, não há somente um ambiente ou uma maneira de pesquisar informações via internet: cada pesquisa é elaborada e desenvolvida de acordo com propostas e objetivos previamente delimitados pelo(s) pesquisador(es).

Nesta seção, serão apresentados dados, informações e elementos obtidos acerca da alfabetização e do ensino-aprendizagem de leitura e escrita de educandos com deficiência visual obtidos através de pesquisas via internet, concebidas a partir do uso de mecanismos Bibliométricos, aplicados na base de dados *Scopus*: base privada, utilizada por pesquisadores de todo o mundo para publicar seus estudos e trabalhos, bem como na base de dados do Congresso Nacional de Educação - CONEDU, evento em que pesquisadores de todo o Brasil discutem e publicam trabalhos acerca dos processos e contextos educacionais.

5.1 Descrição metodológica

A pesquisa científica é realizada no campo científico. Vários estudos foram publicados ou estão em andamento no campo da educação. Segundo Bastos e Keller (1995, p. 53), "a pesquisa científica é a investigação metódica de um assunto específico com o objetivo de explicar os aspectos investigados". Realizar pesquisas para resolver, responder ou aprofundar um tema específico, um determinado tipo de pesquisa.

Na concepção de Gil (2002, p. 17), "a pesquisa é necessária quando não há informações suficientes para resolver um problema ou quando as informações disponíveis são tão confusas que não podem se relacionar adequadamente com o problema". É por isso que a pesquisa bibliográfica é sempre encontrada no meio acadêmico, pois sua função é completar e atualizar o conhecimento por meio de estudos científicos de trabalhos já publicados.

Sendo assim, a pesquisa iniciou-se em fundamentações teóricas apresentando um breve histórico da educação dos deficientes, bem como os principais marcos legais sobre a educação especial, relacionados à perspectiva da inclusão social.

Essa fundamentação teórica é caracterizada como pesquisa bibliográfica. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 5), o objetivo da pesquisa bibliográfica é “colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o tema da pesquisa”. É importante que ele “verifique a veracidade das informações recebidas e considere eventuais inconsistências ou contradições nas obras. Esse tipo de pesquisa é obrigatório para “pesquisa exploratória, definindo o objeto do trabalho ou pesquisa, desenvolvendo o assunto, citando, apresentando conclusões”, conforme aponta Andrade (2010, p. 25).

Depois, foi realizada uma pesquisa bibliométrica, na qual analisa a atividade científica ou técnica por meio de pesquisa quantitativa de publicações, e tem como principal objetivo desenvolver indicadores mais confiáveis.

Em suma: O uso de técnicas bibliométricas é uma prática comum na pesquisa em ciências sociais aplicadas. Sua aplicação ajuda a entender novos tópicos e pode ajudar a identificar tendências para pesquisas futuras. Portanto, é uma técnica estatística que visa "apresentar a produção ". e divulgação do conhecimento científico" (QUEVEDO-SILVA et al., 2016, p. 2 7). Trata-se, portanto, de “um estudo que avalia textos científicos em determinados campos da produção científica já estudados” (SILVA et al., 2012). Sendo assim, utilizou-se do banco de dados privado Elsevier B.V/Scopus (SCOPUS) e no Congresso Nacional de Banco de Dados Educacional - CONEDU.

Trata-se de uma pesquisa básica, com relação a natureza da pesquisa. Na concepção de Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), essa pesquisa “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa se classifica como qualitativa, a qual lida com aspectos da realidade que não pode quantificar, com foco na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um estado mais profundo de relacionamentos, processos e fenômenos, que não podem

ser reduzidos a variáveis. Originalmente aplicado a estudos em antropologia e sociologia, em contraste com os estudos quantitativos dominantes, expandiu seu escopo para campos como psicologia e educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, subjetividade e envolvimento emocional do pesquisador.

Além disso, do ponto de vista da abordagem metodológica, também tem um lado quantitativo, principalmente por se tratar de um estudo bibliométrico em segundo momento, que, tendo como foco a objetividade, se baseia no cálculo, resultados quantitativos, conforme observado por Pendlebury (2008) quando definiu a bibliometria como a aplicação de análise quantitativa e estatística a publicações científicas que beneficia o processo de coleta de informações objetivas para a tomada de decisões.

Esclarece Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Com isso, detalhadas essas características, será analisada a pesquisa bibliométrica desta dissertação, conforme a pesquisa realizada com a pesquisa bibliométrica.

5.2 Levantamento de dados Bibliométricos - Elsevier B. V/Scopus (SCOPUS)

A realização de estudos e pesquisas que respaldam a prática profissional não somente dos educadores, como também de coordenadores pedagógicos e dos demais profissionais da área educacional, no que diz respeito aos seus métodos de trabalho com os educandos com deficiência visual é fundamental e indispensável para um processo de alfabetização inclusivo, bem como aquisição qualificada de mecanismos e práticas de leitura e escrita. Conforme mencionado, existem, via

internet, inúmeras ferramentas e metodologias que auxiliam no processo de levantamento de dados relacionados a essas pesquisas, dentre estas, podemos citar a *Bibliometria*.

A bibliometria, de acordo com Leite (*et al.*, 2019), consiste na aplicação de técnicas matemáticas e estatísticas a livros, artigos científicos dentre outros meios de comunicação, possibilitando medição de taxas de produtividade de centros de pesquisas, além de pesquisadores individuais, verificando áreas com maiores potenciais de pesquisas.

Para a realização das pesquisas bibliométricas, utilizou-se de mecanismos, também conhecidos como *protocolos de pesquisa*: na base Elsevier B. V/Scopus. Dessa forma, foram pesquisados trabalhos os quais foram passados pelo filtro dos descritores: “*literacy*”, termo utilizado para designar alfabetização e letramento, “*visual*” e “*impairment*”, que significam deficiência visual. Os descritores sempre eram complementados pelo mecanismo de busca AND. Todos os termos, inclusive os marcadores de busca eram descritos entre aspas simples.

A escolha pelo uso dos termos em Inglês deve-se ao fato de que, a língua Inglesa é conhecida como língua universal, inclusive, no meio acadêmico, por esse motivo, as publicações, na maioria das vezes, são em Inglês, ou ao menos, apresentam o título e o resumo desse modo.

Artigos científicos caracterizam-se como publicações resultantes de estudos e pesquisas científicas elaboradas e desenvolvidas em universidades e centros de pesquisas, por essa razão, optou-se por verificar, especificamente, a incidência de artigos publicados no Brasil em um espaço de tempo referente aos anos de 2015 até 2022, em virtude da promulgação da Lei 13.146, em 6 de julho de 2015, considerada uma importante legislação nacional direcionada aos direitos das pessoas com deficiência.

Além do mais, constituíram períodos mais recentes, e, conseqüentemente, trazem resultados mais atuais relacionados à temática em questão. Também devemos considerar o fato de que, desde 2019, muitos países sofreram – e ainda sofrem - os efeitos da pandemia da COVID-19. Sendo assim, é pertinente verificar a recorrência de pesquisas durante esse período.

A Base de dados *Scopus*, consiste em uma base de dados privada, utilizada por pesquisadores do Brasil e de outros países para publicação de seus trabalhos.

Por caracterizar-se como uma base de dados renomada, concede maior credibilidade aos resultados obtidos. Acessamos a base de dados *Scopus* através do site Periódicos Capes, onde há possibilidade de encontrar, além de diversas bases de dados, outras fontes de pesquisa, tais como livros e periódicos.

Inicialmente, ao realizar a pesquisa com os descritores listados, foram encontrados 548 arquivos, como mostra a figura abaixo. Depois, foram realizados filtros para que pudesse chegar aos dados específicos da pesquisa:

Imagem 5: Resultados de Documentos

The screenshot shows the Scopus search results page. At the top left is the Scopus logo. To the right are navigation links: Search, Lists, Sources, SciVal, and a help icon. Further right are buttons for 'Create account' and 'Sign in'. Below the navigation is a light blue banner with a circular icon and the text: 'The new, enhanced version of the search results page is available. Try the new version'. The main heading reads '548 document results'. Below this is the search query: 'TITLE-ABS-KEY ("literacy AND visual AND impairment")'. There are three icons for 'Edit', 'Save', and 'Set alert'. At the bottom of the results area, there is a search bar with the text 'Search within results...' and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are tabs for 'Documents', 'Secondary documents', and 'Patents'. On the far right, there is a link 'View Mendeley Data (206)'.

Fonte: *Scopus*, 2022

Em seguida, utilizou-se os anos específicos para realização de filtros relacionados ao período e aos tipos de publicação, nesse caso artigos, foram encontrados 211 trabalhos:

Imagem 6: Resultados de Documentos

The screenshot shows the Scopus search results page with filters applied. The layout is similar to Imagem 5. The main heading reads '211 document results'. Below this is the search query: 'TITLE-ABS-KEY ("literacy AND visual AND impairment") AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar"))'. There are three icons for 'Edit', 'Save', and 'Set alert'.

Fonte: *Scopus*, 2022

Depois, aplicou-se o filtro relacionado ao país ou território onde os artigos foram publicados. Encontramos cinco trabalhos no Brasil, conforme demonstra a imagem a seguir:

Imagem 7: Resultados de Documentos

The new, enhanced version of the search results page is available. [Try the new version](#)

5 document results

TITLE-ABS-KEY ('literacy AND visual AND impairment') AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Brazil"))

[Edit](#) [Save](#) [Set alert](#)

Search within results...

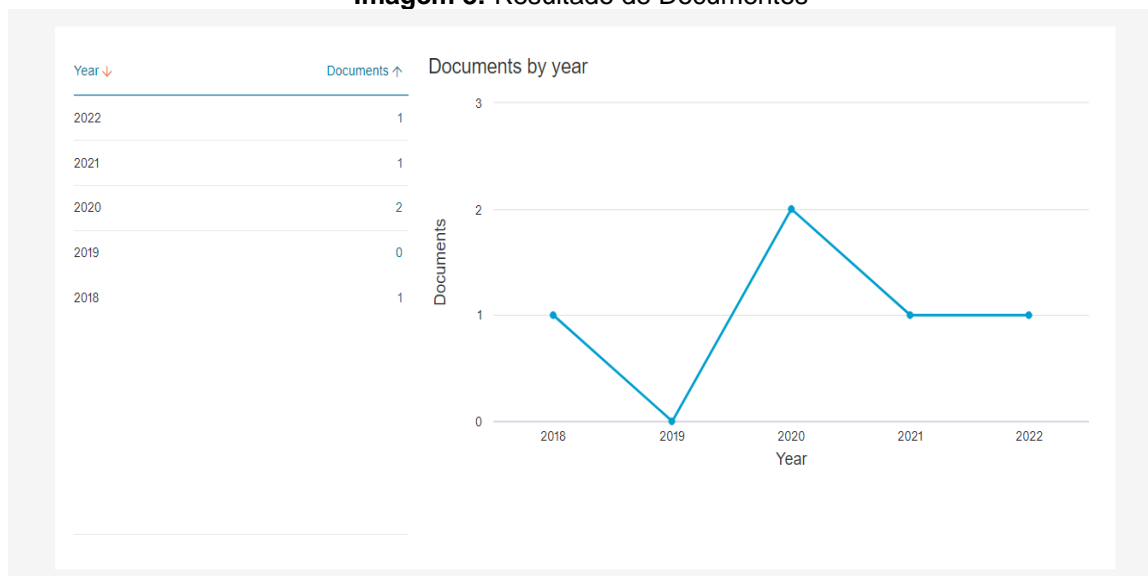
[Documents](#) [Secondary documents](#) [Patents](#) [View Mendeley Data \(202\)](#)

[Analyze search results](#) [Show all abstracts](#) Sort on: [Date \(newest\)](#)

Fonte: Scopus, 2022

Na base *Scopus*, tem-se a possibilidade de elaborar gráficos com os resultados obtidos durante as pesquisas. Um desses gráficos está relacionado a quantidade de publicações no período indicado (2015 até 2022), conforme na Imagem 8:

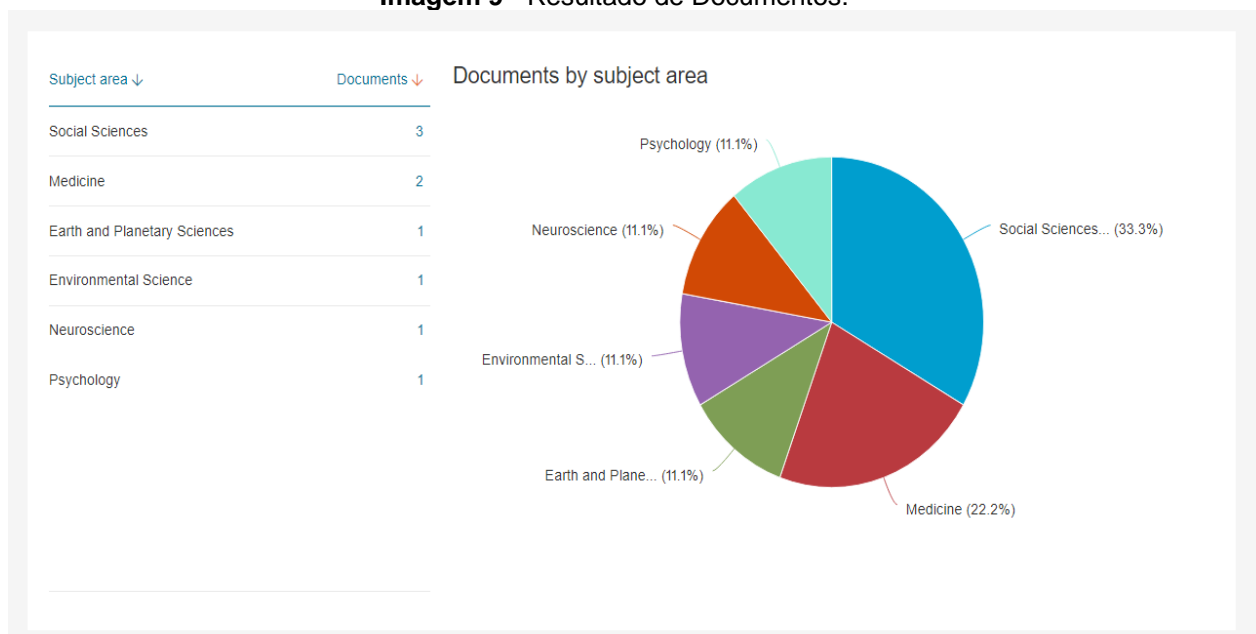
Imagem 8: Resultado de Documentos



Fonte: Scopus, 2022

A Imagem 9, representa as áreas de atuação que mais recebem publicações relacionadas a temática em questão:

Imagem 9 - Resultado de Documentos:



Fonte: Scopus. 2022

Ciências Sociais, área de atuação relacionada à educação, recebeu maior número de publicações nos últimos anos, contudo, áreas de atuação relacionadas a aspectos de saúde e biológicos - Medicina, Neurociência e Psicologia - são mais expressivas, aparecendo em maior quantidade. Áreas de atuação relacionadas a aspectos ambientais - Ciências da Terra e Planetárias e Ciências Ambientais - também se destacam nesse sentido. Sendo assim, a pesquisa revela que, individualmente, áreas de atuação relacionadas à educação recebem maior quantidade de publicações sobre a temática em questão, no entanto, no contexto geral, são priorizadas outras áreas de atuação.

Dos cinco artigos encontrados, dois deles fazem referência direta aos processos pedagógicos relacionados à educação de deficientes visuais. O primeiro, intitulado: *Desenvolvimento de um Software para Auxílio na Interpretação de Mapas Táteis*. elucida a elaboração de um aplicativo digital capaz de favorecer a aquisição de conhecimentos por educandos com deficiência visual na educação básica:

Mapas geográficos acessíveis são úteis para obter informações sobre o meio ambiente. Tradicionalmente, mapas táteis são sempre usados em alfabetização cartográfica. Esses mapas mostraram-se eficientes para a aquisição de conhecimentos espaciais por pessoas com deficiência visual, mas apresentam limitações significativas (...). É neste sentido que, esta pesquisa apresenta a criação de um recurso computacional que visa capacitar ou não alunos com deficiência na educação básica no ensino de Cartografia. O software desenvolvido utiliza recursos simultâneos de som e imagem com dados dos 193 países membros das Nações Unidas, o que permite educação inclusiva, interação entre alunos com ou sem deficiência visual (BARBOSA E DE SÁ, 2020 p.181).

O artigo em questão, destaca a relevância do desenvolvimento e implementação de recursos especializados para atender demandas educacionais específicas, além de estimular as capacidades e habilidades cognitivas, motoras e sensoriais de educandos com deficiência visual. A percepção mais apurada do educando com deficiência visual sobre o ambiente em que está, bem como as possibilidades de interação entre os educandos com e sem deficiência tornarem-se mais amplas e efetivas a partir da utilização deste tipo de recurso, também são aspectos relevantes, visto que viabilizam maior acessibilidade, participação e inclusão educacional.

É importante salientar que educandos sem deficiência também podem utilizar os recursos especializados, desde que tenham interesse e sintam-se confortáveis para isso e desde que não comprometam as possibilidades de uso dos educandos com deficiência.

O segundo artigo, cujo título é: *Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual*. também diz respeito ao uso de um aplicativo digital, contudo, neste caso, o aplicativo é direcionado a formação e capacitação de professores para lidar com educandos com deficiência visual:

Este estudo teve por objetivo avaliar um programa de formação em informática para professores que atendem a alunos com deficiência visual. A pesquisa teve como objetivos específicos: contribuir para a apropriação de conhecimento teórico e prático, por parte de professores sobre deficiência visual; propiciar aos professores formação para operar o computador usando as funções básicas dos principais produtos, tais como sistemas operacionais, editores de textos, planilhas eletrônicas, aplicativos de apresentação, Internet; possibilitar aos professores formação para a utilização de softwares para a construção

de materiais acessíveis, ampliadores de telas e leitores de telas, no atendimento de alunos com deficiência visual (...). Os resultados mostraram que a pesquisa contribuiu com o processo de aprendizagem das professoras no sentido de operar o computador. Também habilitou as professoras para a utilização de softwares na construção de materiais acessíveis, bem como o emprego dos softwares ampliadores e leitores de tela (FERREIRA; ALMEIDA, 2022, p. 243).

Isso significa que investir apenas em recursos materiais estruturais e financeiros não é suficiente para que educandos com deficiência visual recebam uma educação de qualidade, também é necessário investir em recursos de capacitação e qualificação dos professores, visto que são estes os profissionais que atuam diretamente com esses educandos em sala de aula. Por essa razão, é fundamental que os professores recebam informações e conhecimentos em relação às maneiras de lidar com esses educandos, bem como tenham compreensão sobre equipamentos e metodologias didático-pedagógicas adaptadas, para que possam selecionar e implementar os mais adequados às demandas educacionais dos seus educandos.

É relevante evidenciar que os artigos encontrados na base Scopus não se relacionam exatamente aos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência visual, mas sim, de forma geral, aos processos pedagógicos que envolvem esses estudantes.

Os próximos dados são referentes aos artigos publicados em um dos principais eventos sobre educação realizados no Brasil - O Congresso Nacional de Educação - CONEDU.

5.3 Levantamento de dados Bibliométricos - Congresso Nacional de Educação - CONEDU

O Congresso Nacional de Educação - CONEDU, trata-se de um evento realizado no Brasil desde 2014, cuja proposta consiste em debater as transformações experienciadas por diversos setores sociais, com foco na área educacional, objetivando o desenvolvimento de práticas e projetos educacionais com foco no cotidiano e redução de desigualdades sociais. Diante disso, os conhecimentos científicos, tecnológicos e sustentáveis norteiam os diversos setores e segmentos formativos, atribuindo novos significados para as perspectivas de futuro. “É importante

refletirmos sobre a possibilidade de coletivamente produzirmos conhecimentos que envolvam a melhoria da qualidade de vida, a partir do campo educacional” (CONEDU, 2023).

As publicações deste evento estão disponíveis somente a partir de 2017, sendo assim, as pesquisas ocorreram a partir desse período. Para realização da pesquisa, utilizou-se os descritores: *alfabetização, letramento, deficiência visual, cegueira, cego e baixa visão*, bem como a seleção de grupos de trabalhos (GTs) cujas pesquisas publicadas direcionam-se diretamente às temáticas alfabetização, letramento e educação especial. Foram encontrados 3 artigos relacionados à temática em questão.

O primeiro artigo encontrado, intitulado: *A Contribuição do Psicopedagogo Institucional Para o Desenvolvimento dos Alunos em Fase de Alfabetização*, aborda a contribuição da atuação profissional do psicopedagogo para o desenvolvimento do aluno no processo de alfabetização:

O presente trabalho tem como propósito analisar a contribuição do psicopedagogo institucional durante o processo de alfabetização das crianças. A integração desse profissional especializado na equipe pedagógica das instituições de ensino, para contribuir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tem despertado inúmeras reflexões, curiosidades acerca do papel que o psicopedagogo exerce diante das dificuldades apresentadas pelos professores e alunos durante a fase inicial da escolaridade. Nesse sentido, através dessa pesquisa nos propomos discutir sobre a atuação da psicopedagogia no âmbito escolar, mais especificamente, durante o processo de alfabetização das crianças (...). Diante das informações obtidas, foi possível compreender que o trabalho do psicopedagogo institucional é de suma importância para a melhoria da qualidade de ensino, considerando que através da sua atuação, esse profissional especializado ao utilizar estratégias e sistemas específicos no acompanhamento de crianças com dificuldades no processo de alfabetização, proporciona tanto ao aluno como ao professor a ressignificação da unidade ensino-aprendizagem com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, e assim evitar o fracasso escolar (TEODORO et al., 2019).

Diante dessa conjuntura, pode-se compreender que, qualificar apenas os professores não propicia uma alfabetização inclusiva e de qualidade aos educandos com deficiência, também é necessário investir em capacitação de outros profissionais da esfera educacional, uma vez que, também atuam junto aos educadores e educandos e, embora não participem diretamente dos processos de ensino-

aprendizagem executados em sala de aula, contribuem para seu aprimoramento, assim como contribuem para o aprimoramento de outras habilidades, essenciais ao desenvolvimento educacional e social do educando.

Com relação ao segundo artigo encontrado, cujo título é: *A Importância do Uso da Tecnologia Assistiva no Processo Inclusivo de Crianças com Cegueira e Baixa visão*, este aborda a importância do uso de tecnologias assistivas (TAs) para a inclusão de educandos cegos ou com baixa visão:

O presente estudo busca, em linhas gerais, problematizar a inclusão de crianças com cegueira e baixa visão, bem como, intenciona saber dos impactos da Tecnologia Assistiva no desenvolvimento das crianças. O objetivo geral intentou analisar como a Tecnologia Assistiva vem sendo usada nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas. Já os objetivos específicos buscaram conhecer as estratégias dos professores para incluir a Tecnologia Assistiva na rotina escolar; compreender como os alunos com cegueira e baixa visão percebem a Tecnologia Assistiva; entender as dificuldades das escolas em construir um espaço inclusivo para as diferenças (...). A pesquisa lança olhares e reflexões que favoreçam o acesso de docentes, escolas e professores a novas tecnologias capazes de beneficiar de forma significativa a inclusão escolar (FREIRE *et al.* 2020).

Com isso, é perceptível que as TAs caracterizam-se como equipamentos e aplicativos digitais elaborados especificamente para suprir as necessidades de pessoas com deficiência em diversos ambientes e fases de sua vida, sendo assim, mais uma vez, temos um estudo que elucida a importância da implementação de recursos especializados durante os processos de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência visual, desde os primeiros anos de formação escolar, uma vez que, a inserção e acesso à educação adequada são aspectos essenciais desde as fases iniciais de estudo.

O próximo estudo, que tem como título: *Desafios da Inclusão de Alunos Deficientes Visuais (Cegueira) no Processo de Alfabetização*, reflete acerca dos desafios encontrados para inclusão de um educando com deficiência visual - cego, nesse caso - no processo de alfabetização de uma escola pública da rede regular de ensino:

A alfabetização desempenha grande influência no processo de inclusão da criança cega, por isso o artigo em questão que tem como tema Desafios da inclusão de alunos deficiente visuais (cegueira) no

processo de alfabetização foi desenvolvido na perspectiva de analisar os desafios enfrentados pelos professores de escolas do ensino regular frente a esse processo. Pressupõe-se que muitos professores alfabetizadores encontram dificuldades para desenvolver sua prática com esse público-alvo e que a falta de capacitação seja uma delas. Nesse sentido, a pesquisa buscou identificar qual a participação da família, o método e as metodologias utilizadas no ensino regular no processo de alfabetização da criança cega (...). Concluiu-se que, embora a capacitação docente seja um fator relevante no processo de alfabetização dos alunos cegos, a falta de participação da família nessa etapa escolar foi o que predominou entre o maior desafio enfrentado pelos professores pesquisados (SALES *et al.*, 2022).

Entende-se que a capacitação profissional, bem como o acesso e uso de métodos e metodologias especializadas são fatores que possibilitam a superação dos desafios que dificultam ou mesmo impedem a inclusão de educandos com deficiência visual em classes de alfabetização de escolas públicas comuns, contudo, o estudo em questão, ressalta a participação da família como um dos principais aspectos responsáveis por favorecer essa inclusão.

Posto isto, torna-se essencial investimento em programas, projetos e políticas públicas que viabilizem o acesso e inserção, não somente dos educandos, mas também de suas famílias nas atividades implementadas e desenvolvidas nas instituições escolares.

Demais informações sobre os artigos estão especificadas na tabela a seguir:

Tabela 3 - Levantamento Bibliométrico

Local da pesquisa	BASE SCOPUS	BASE DO CONEDU
QUANTIDADE	2	3
ANO DE PUBLICAÇÃO	2020 2022	2019 2020 2022

<p>LOCAIS DE PUBLICAÇÃO – UNIV, IF</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidade Federal do Rio de Janeiro. ● Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – campus Guanambi. ● Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidade Potiguar – UNP ● Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN ● Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, Universidade Tecnológica Internacional - UTIC – PY ● Centro Universitário Cathedral – UniCathedral
<p>LOCAIS DE PUBLICAÇÃO – CIDADE, UF</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Rio de Janeiro - RJ. ● Corumbá - MS 	<ul style="list-style-type: none"> ● Açu -RN, Natal – RN ● Acaraú – CE, Assunção – Paraguai. ● Barra do Garças - MT
<p>TÍTULO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento de um Software para Auxílio na Interpretação de Mapas Táteis. ● Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual 	<ul style="list-style-type: none"> ● A Contribuição do Psicopedagogo Institucional Para o Desenvolvimento dos Alunos em Fase de Alfabetização. ● A Importância do Uso da Tecnologia Assistiva no Processo Inclusivo de Crianças com Cegueira e Baixa visão. ● Desafios da Inclusão de Alunos Deficientes Visuais (Cegueira) no Processo de Alfabetização.

AUTORES	<ul style="list-style-type: none"> ● BARBOSA. Leonardo Carlos e SÁ. Lucilene Antunes Correia Marques de. ● FERREIRA. Naidson Clayr Santos e ALMEIDA. Maria Amélia 	<ul style="list-style-type: none"> ● TEODORO, Mônica Cristiane et al. ● FREIRE, Kátia Maria De Aguiar et al. ● SALES, Cátia Aparecida De et al.
PALAVRAS-CHAVE	<ul style="list-style-type: none"> ● Deficiente visual; Aplicativo computacional; Mapas táteis ● Educação Especial. Deficiência visual. Formação docente. Informática 	<ul style="list-style-type: none"> ● Atuação do psicopedagogo. Processo de alfabetização. Contribuições. ● Inclusão Escolar. Tecnologia Assistiva. Cegueira. Baixa visão. ● Aluno cego, Alfabetização, Desafios.

Fonte: Levantamento de dados via *internet* - elaborado pela autora (2023)

Diante dos dados obtidos, verifica-se que, mesmo após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em 2015, as pesquisas sobre alfabetização e práticas de leitura de educandos com deficiência visual, em âmbito educacional, ainda são pouco recorrentes, estão em fase inicial.

As publicações encontradas argumentam acerca de aspectos como, a capacitação profissional, acesso a recursos e metodologias especializadas e participação familiar no contexto da escola. Posto isto, temos a reflexão de que, uma educação efetivamente inclusiva não se fundamenta em ações individualizadas, mas sim em ações coletivas, que devem ser desenvolvidas e implementadas por Estado, escola, família e comunidade, isto é, todos os envolvidos e responsáveis pelos rumos da conjuntura e dos processos educacionais.

CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado, percebeu-se que a educação e a própria inserção social de pessoas com deficiência, no Brasil e no mundo, percorreram um longo caminho até atingir o patamar em que estão hoje. A deficiência em si, durante séculos, foi entendida como maldição, castigo divino, não somente para quem a possuía, mas também para sua família, entendida como pecadora, impura e, portanto, punida por Deus, ao ter alguém com deficiência entre seus membros. Por essa razão, pessoas com deficiência eram motivo de vergonha familiar e, sem direito ao convívio social, permaneciam escondidas e isoladas, sem qualquer tipo de contato com a sociedade: as crenças religiosas, o preconceito, a falta de informação criavam cenários de marginalização e exclusão.

As atividades e metodologias educacionais desenvolvidas nas primeiras escolas especiais eram diferentes das desenvolvidas em escolas regulares. Essas diferenças não eram relacionadas, exatamente, a materiais didáticos adaptados, mas sim, aos próprios currículos, metodologias, disciplinas e conteúdos ensinados em aula. Desse modo, além da falta de acesso aos mesmos espaços escolares, educandos com deficiência também não tinham acesso aos mesmos conhecimentos ou tinham possibilidade de desenvolver capacidades e habilidades de maneiras semelhantes aos educandos sem deficiência.

Esse panorama começou a mudar no final do século XX, com o surgimento de legislações que asseguram inúmeras garantias fundamentais às pessoas com deficiência, inclusive, direito à educação gratuita e de qualidade sem qualquer tipo de diferenciação e discriminação. No ano de 2015, houve a promulgação da Lei 13.146, direcionada especificamente a pessoas com deficiência, que, além de ratificar prerrogativas determinadas por legislações anteriores, estabelece novos parâmetros, visando amplo e igualitário acesso a direitos e liberdades fundamentais, de modo a promover emancipação e plena participação de pessoas com deficiência nos mais variados espaços e esferas sociais.

Além do mais, o Estado torna-se responsável legal por garantir educação qualificada, viabilizando recursos e implementando programas e projetos, dentre outras iniciativas que favoreçam de fato, todos os educandos. Além do mais, de acordo com os marcos legais, o Estado deve promover ações que favoreçam a

participação e acompanhamento da família e da comunidade em geral nos processos educacionais, pois esses grupos sociais não se dissociam e, portanto, devem atuar em conjunto também na esfera escolar.

Portanto, existem legislações que asseguram o direito à educação gratuita e de qualidade às pessoas com deficiência em vigor no Brasil há muitas décadas e, em 2015, tivemos a promulgação da Lei 13.146, que implementou novos paradigmas nesse sentido. Posto isto, o que podemos observar é que, a inserção desses alunos em escolas da rede pública regular de ensino, realmente ocorre, sendo inclusive, um fato cada vez mais recorrente.

Contudo, em muitas ocasiões, essa inserção não acontece de forma plena e efetiva, visto que, os educandos com deficiência, são tratados como incapazes de aprender e socializar e, por essa razão, nem sempre participam das mesmas atividades educacionais ou acessam o espaço educacional de maneira semelhante aos demais educandos, ou ainda, são vistos como 'super educandos', por estarem em um ambiente hipoteticamente inapropriado e impossível para eles e, desse modo, desconsidera-se a necessidade de materiais e metodologias e modos diferentes de aprendizagem. A falta de recursos - estruturais, materiais e financeiros - das escolas é um fator que compromete negativamente seu desenvolvimento educacional.

Outros fatores associados à falta de conhecimento e capacitação profissional dos professores e outros profissionais da área pedagógica acerca dos direitos das pessoas com deficiência, carência de políticas públicas e de adaptação de metodologias pedagógicas e materiais didáticos, bem como o contexto da educação especial como um todo, influenciam negativamente o desenvolvimento e a qualidade da educação ofertada aos estudantes com deficiência visual.

Assim, ao falar da inserção de estudantes com deficiência visual - cegos ou com baixa visão - em escolas públicas comuns, considerando, especificamente o contexto da alfabetização e as práticas de leitura e escritas desenvolvidas durante esse processo, em muitos dos casos, ocorre como um procedimento de integração, em detrimento da inclusão, uma vez que, há uma inserção parcial, visando o cumprimento de uma legislação. Os recursos e conhecimentos necessários para alfabetizar e letrar os alunos com deficiência visual são escassos, ou não estão disponíveis para alunos e professores nos estabelecimentos escolares.

Diante dessa conjuntura, para que educandos com deficiência visual tenham efetivamente acesso ao seu direito à educação desde o primeiro ciclo de formação, entende-se que é imprescindível o desenvolvimento de ações focadas na informação, no conhecimento e no aprimoramento profissional, não somente dos educadores, como também dos demais profissionais da área educacional.

A partir das pesquisas bibliométricas, constatamos que tanto na base Scopus, quanto na base de dados do CONEDU, mesmo diante de uma legislação tão significativa quanto a Lei 13.146, os estudos relacionados às práticas de letramento na alfabetização de educandos com deficiência visual realizados nas áreas de atuação relacionadas à educação, ainda são incipientes, estão em fase inicial.

Logo, mesmo com o passar dos anos, o conceito de deficiência ainda é amplamente examinado, considerando - na maioria dos casos - fatores associados à saúde. Sendo assim, áreas biológicas e biomédicas, são priorizadas, concentram o maior número de pesquisas sobre essa temática.

É preciso enfatizar que não há pretensão de culpabilizar instituições e centros de pesquisa, ou a organização de evento educacional pelos poucos estudos relacionados ao tema em questão, contudo, é de se espantar que, após quase oito anos de promulgação da referida lei, ambientes direcionados a pesquisa educacionais em várias esferas, bem como eventos educacionais considerados nacionalmente relevantes, em âmbito educacional, onde existem, inclusive, grupos de trabalho (GTs) específicos sobre educação especial, alfabetização e letramento dedicarem tão pouco espaço a pesquisas acerca da educação de pessoas com deficiência visual no contexto da educação básica, uma vez que, este é período em que os educandos adquirem e desenvolvem habilidades essenciais, utilizadas por eles durante os demais períodos educacionais.

Com isso, pensa ser fundamental a realização de cada vez mais estudos e pesquisas acerca da temática em questão em âmbito educacional, visto que viabilizam o desenvolvimento e implementação de novos recursos, serviços e metodologias especializadas, além de proporcionar conhecimento e acesso aos que já existem, uma vez que, contribuem para ampliação da oferta e desenvolvimento de programas, projetos e políticas públicas que favoreçam não apenas o acesso como também a permanência desses estudantes nas escolas públicas comuns desde o primeiro ciclo

de formação escolar, inclusive, propiciando o acesso e a participação da família e da comunidade em geral nas ações e atividades executadas na conjuntura educacional.

Compreende-se que o Estado, como responsável legal por proporcionar educação pública e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros deve assegurar recursos - materiais, estruturais e financeiros - para o desenvolvimento e a publicação de pesquisas, que tenham como foco o estudo da deficiência visual dentro de perspectivas e contextos educacionais, de modo que, de fato, estratégias, metodologias, currículos e materiais sejam pensados e implementados na escolas, proporcionando, desse modo, educação, condizente com as particularidades e especificidades dos educandos cegos ou com baixa visão, assim como respaldar a prática profissional dos professores, no que diz respeito a como lidar com esses educandos em sala de aula.

Portanto, Estado, família, professores e demais profissionais de educação, como também a comunidade em geral, precisam ter ciência de que os educandos com deficiência visual - cegos ou com baixa visão - são dotados - assim como quaisquer outros - de especificidades que precisam ser analisadas e consideradas durante a elaboração e o desenvolvimento das atividades de alfabetização e letramento. Esses educandos, por sua vez, precisam estar em um ambiente educacional em que se sintam, não somente integrados, como também incluídos, de maneira que participem como protagonistas dos processos e atividades de ensino e aprendizagem.

Logo, não se fala em ofertar um tratamento exclusivo aos educandos com deficiência, mas sim um tratamento inclusivo, propiciando efetivamente uma educação adequada às suas demandas e peculiaridades, colaborando para que suas vivências escolares e sociais, desde os anos iniciais, sejam mais acessíveis e menos desgastantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. **Alfabetização**: uma reflexão necessária. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Disponível em: file:///C:/Users/nathy/Downloads/653-Texto%20original-1615-1-10-20170405%20(1).pdf. Acesso em: 04 de jun. de 2022.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10ª ed. São Paulo, Atlas, 2010
- BARBOSA, Leonardo Carlos. SÁ. Lucilene Antunes Correia Marques de. **Desenvolvimento de um Software para Auxílio na Interpretação de Mapas Táteis**. Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ - Vol. 43. Rio de Janeiro. 2020.
- BASTOS, C. L; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BERSCH, R. 2005. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre- RS: Brasil, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Formação do Leitor**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **CORDE**. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA** (2007): Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo;
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Mais Alfabetização.** MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto,** Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, **Estatuto da Pessoa com Deficiência:** promulgada em 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial -** Brasília: MEC: SEESP, 2002.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Ciência e Educação, Bauru, v.23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017.

CAMPEL, R. et al. **Inclusão digital de Deficientes Visuais: O uso da Tecnologia Assistiva em Redes Sociais online e Celulares.** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) 2011 Caruaru –PE – Brasil. Disponível em: <https://www.fatecourinhos.edu.br/retec/index.php/retec/article/view/141>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CERQUEIRA. Jonir Bechara (et al). **Código Matemático Unificado para língua Portuguesa/** elaboração. Brasília. 2006.

COSTA, C. S. L. da. **Letramento para estudantes cegos e com baixa visão. In. Letramento Para o Estudante com Deficiência.** UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi-MEC. São Carlos. EdUFSCar – Editora da Universidade Federal de São Carlos. 2018.

DECLARAÇÃO DE FLORENÇA: UNESCO. 2004. Disponível em: https://unescoportugal.mne.gov.pt/images/DivEx/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Floren%C3%A7a_2014.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

FARIAS, Suelen Conceição. **O audiolivro e sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social.** Universidade Federal do Rio Grande (UFRG). Campina. 2012.

FERREIRA, Naidson Clayr Santos e ALMEIDA, Maria Amélia. **Programa de Formação em Informática para Professores no Atendimento de Alunos com Deficiência Visual.** Rev. Brasileira. Ed. Esp. Corumbá - v.28. Corumbá. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Kátia Maria De Aguiar et al. **A importância do uso da tecnologia assistiva no processo inclusivo de crianças com cegueira e baixa visão.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67715>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

GALVÃO, N. S. et al. **Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior.** Revista entre ideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 143-160, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7149>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Shirley Alves. **Convivendo e aprendendo com o surdocego.** Universidade Estadual de Londrina. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Coordenação Estadual do PDE. Londrina. 2011.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. 1928- **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** - Campinas. SP: Autores Associados. 2004(Coleção educação contemporânea).

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

KRIK, Lucicléia, ZYCH, Anizia Costa, **Alfabetização do educando cego: um estudo de caso.** IX Congresso Brasileiro de Educação – EDUCERE. III Encontro sul Brasileiro de Pedagogia – PUCPR. 26 a 29. out 2009.

LA TORRE, Diana Gutiérrez de. **O livro além do Braille: aspectos relativos à edição e produção.** Universidade de São Paulo - Escola de Comunicação e Artes. São Paulo. 2014.

LEITE, Rafael Angelo Santos et al. **Bibliometria como trabalho de reconhecimento e pesquisa**. Anais do V ENPI – ISSN: 2526-0154. Florianópolis/SC – 2019. Vol. 5/n. 1/ p.01-06.

MARUCH, M. A. S; STEINLE. M. C. B. **Alfabetização do educando cego ou com baixa visão; uma reflexão necessária**. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Paraná. 2008.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11 n. 33 set/dez. 2006.

MENDES, J. A; SCHMIDT. L. L. 2016. **Alfabetização de Crianças com Deficiência na Rede Regular de Ensino**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.10, n.18, p. 494 - 510, Jun/Dez 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MONTOA, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar). **RELATÓRIO SOBRE A VISÃO**. Light for the World International, 2021.

NETO, A. de O. Silva. et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. In **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 60, 2018, Janeiro-Março, pp. 81-92 Universidade Federal de Santa Maria. Brasil.

OLIVEIRA, S. C. **O trabalho com o Soroban na inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Matemática**. Pontifícia Universidade Católica – MG. Disponível em: https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd13_silvania_oliveira.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

PENDLEBURY, DA White paper: **Usando bibliometria na avaliação pesquis**ar. 2008.

ROCHA, T. B; MIRANDA. T. G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria. Brasil Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273> Acesso em: 21 jun. 2022.

SALES, Cátia Aparecida De et al. **Desafios da inclusão de alunos deficientes visuais (cegueira) no processo de alfabetização**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79554>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

SASSAKI, R. K. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. Câmara dos Deputados - Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes. Brasília - DF - Brasil.

SILVA, C. B. da. **A Educação Especial na Formação Inicial do profissional de Educação Infantil em Campos dos Goytacazes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
SILVA, J. A. da. **Letramento e alfabetização dos deficientes visuais na rede regular de ensino: uma prática envolvendo professores**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/32.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SOARES, R. dos S. **Profissionalização do magistério: a construção da condição laboral do professor primário no Rio de Janeiro (1854-1926)**. Tese (doutorado)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32499/32499_1.PDF. Acesso em: 11 de fev. de 2022.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2000.

SOARES, M. **Novas práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. *Revista Pedagógica* de 29 de fevereiro de 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação* – Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOBRE. IX Congresso Nacional de Educação. **Educação para a sociedade: Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade**. 2023. Disponível em: <https://www.conedu.com.br/sobre-evento>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

TEODORO, Mônica Cristiane et al. **A contribuição do psicopedagogo institucional para o desenvolvimento dos alunos em fase de alfabetização**. *Anais VI CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58158>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

TFOUNI. L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8^a. ed - São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa ÉPICA; v.47). 2006.

UZÊDA, S. de Q. **Educação inclusiva** / Sheila de Quadros Uzêda. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.