UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (POSEDUC)
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

TADJA ANDRESSA SEVERIANO

AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS CEGAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DO SISTEMA BRAILLE

MOSSORÓ/RN
2021

TADJA ANDRESSA SEVERIANO

AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS CEGAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DO SISTEMA BRAILLE

Texto solicitado para apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

MOSSORÓ/RN

2021

Catalogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S498s SEVERIANO, TADJA ANDRESSA
AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS CEGAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DO SISTEMA BRAILLE. / TADJA ANDRESSA SEVERIANO. - MOSSORÓ RN, 2021.
172p.

Orientador (a): Profa. Dra. SILVIA MARIA COSTA BARBOSA.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA. 2. DEFICIÊNCIA VISUAL. 3. SENTIDOS E SIGNIFICADOS. 4. AEE. I. BARBOSA, SILVIA MARIA COSTA. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

TADJA ANDRESSA SEVERIANO

AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS CEGAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DO SISTEMA BRAILLE

Texto solicitado para apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.
Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

Aprovada em: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

_____

Profa. Dra. Antônia Batista Marques (Examinadora Interna)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

_____

Profa. Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa (Examinadora Externa)

Faculdade Nova Esperança (FACENE)

_____

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Suplente Interno)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

_____

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires (Avaliadora Externa)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Alma Nua

Vander Lee

Ó, Pai
Não deixes que façam de mim
O que da pedra tu fizestes
E que a fria luz da razão
Não cale o azul da aura que me vestes

Dá-me leveza nas mãos
Faze de mim um nobre domador
Laçando acordes e versos
Dispersos no tempo
Pro templo do amor

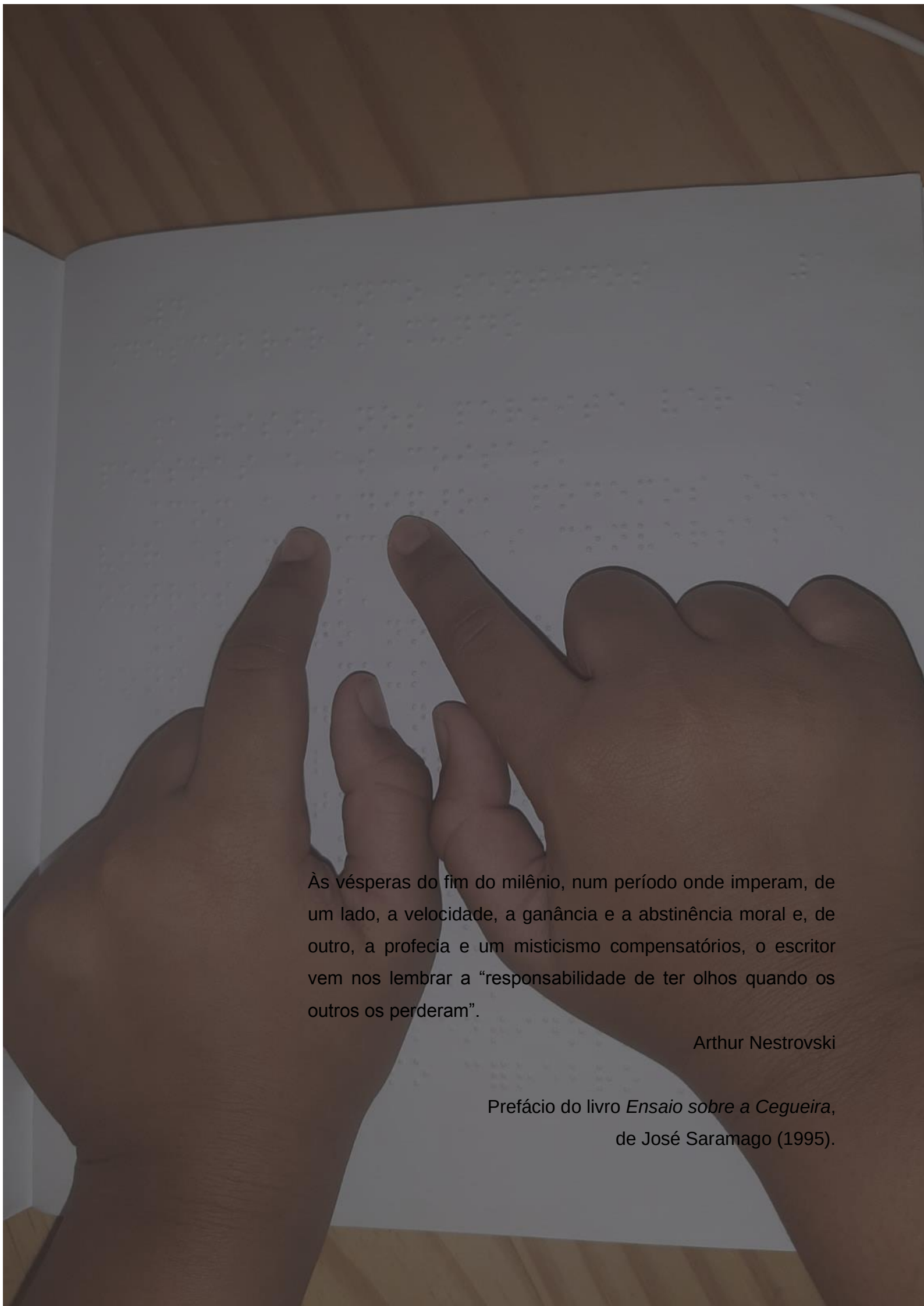
Que se eu tiver que ficar nu
Hei de envolver-me em pura poesia
E dela farei minha casa, minha asa
Loucura de cada dia
Dá-me o silêncio da noite
Pra ouvir o sapo namorar a lua
Dá-me direito ao açoite
Ao ócio, ao cio
À vadiagem pela rua

Deixa-me perder a hora
Pra ter tempo de encontrar a rima
Ver o mundo de dentro pra fora
E a beleza que aflora de baixo pra cima

Ó meu Pai, dá-me o direito
De dizer coisas sem sentido
De não ter que ser perfeito
Pretérito, sujeito, artigo definido

De me apaixonar todo dia
E ser mais jovem que meu filho
De ir aprendendo com ele
A magia de nunca perder o brilho

Virar os dados do destino
De me contradizer, de não ter meta
Me reinventar, ser meu próprio Deus
Viver menino, morrer poeta.



Às vésperas do fim do milênio, num período onde imperam, de um lado, a velocidade, a ganância e a abstinência moral e, de outro, a profecia e um misticismo compensatórios, o escritor vem nos lembrar a “responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam”.

Arthur Nestrovski

Prefácio do livro *Ensaio sobre a Cegueira*,
de José Saramago (1995).

AGRADECIMENTOS

> “Nos tornamos nós mesmos a partir dos outros” (Vygotski).

Agradeço a Deus, que me possibilitou a força necessária para vencer a batalha que foi realizar esta pesquisa. São tempos difíceis! Foi o momento de exercer o pensamento dialético latente em mim e entender que emoções adoecem, mas que, no movimento inexorável da vida, tudo passa e o tempo faz tudo valer a pena! A vida requer cuidados! Os amores também! Não conseguiria sem sua ajuda, Pai!

Trago um trecho da música “Retrato da Vida”, dos compositores Djavan e Dominguinhos, porque foi uma música bem presente nos momentos de agruras... “*Esse matagal sem fim, essa estrada, esse rio seco. Essa dor que mora em mim não descansa e nem dorme cedo*”. Essas ocasiões me revelaram que dor na alma é algo muito perigoso, mas que não há feridas que o tempo não feche.

Estendo o agradecimento aos colegas da mesma linha de pesquisa e, portanto, companheiros de toda a jornada, a qual fez com que os laços se tornassem mais estreitos e que compartilhássemos tanto. Meu obrigado a Shirley Karla Alencar, Ivonzéliton Nunes Leite e Cleoneide Maria dos Santos, que formavam o grupo do *whatsapp* “Orientandos”, o qual tinha como lema “Ninguém solta a mão de ninguém”. Éramos um quarteto imbatível nessa caminhada, em que os desafios passaram a fazer parte de nossas vidas quando alguns papéis desempenhados por nós foram acrescidos (além de profissionais, mães e cuidadoras do lar, agora, pesquisadoras). É possível identificar mestrandos relatando o sentimento de insegurança, solidão, medo e estresse durante o percurso. O apoio mútuo foi basilar para que conseguíssemos cumprir as demandas com mais leveza, já que o bom humor sempre fez parte das nossas trocas.

À professora e orientadora Sílvia Maria Costa Barbosa, que me auxiliou na germinação de algumas ideias para que este sonho se tornasse possível. Obrigada, pela capacidade de me olhar devagar quando muitos olharam depressa!

Gratidão.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, especificamente os docentes que trabalham com alunos cegos. Nesta pesquisa qualitativa, utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos advindos da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotski e seus colaboradores, a qual tem sua base epistemológica conceituada no Materialismo Histórico Dialético desenvolvido por Karl Marx. O procedimento metodológico usado na interpretação das informações produzidas foi a Entrevista Reflexiva, que vem sendo desenvolvida há anos pela autora Heloísa Szymanski. Esses pressupostos norteiam o olhar do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, permitindo romper com posições irredutíveis e ultrapassando visões pautadas na aparência. Para fundamentar a pesquisa sobre Núcleos de Significações, contamos com as contribuições dos autores Aguiar e Ozella (2013). A análise aconteceu como um processo construtivo-interpretativo das informações obtidas. Em todas as etapas, foram utilizadas as categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica elencadas para este trabalho como: Historicidade, Mediação, Afetividade, Sentidos e Significados. Para apreender as significações das professoras colaboradoras da pesquisa, foram realizadas as entrevistas reflexivas e as suas transcrições. Guiou-se na proposta dos Núcleos de Significação, que são três: seleção dos pré-indicadores, leituras recorrentes e articulação dos pré-indicadores em indicadores e aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação. O resultado da análise manifestou-se em dois Núcleos de Significação: ***reconhecimento da formação continuada como um movimento de transformação da prática pedagógica*** e ***estímulo como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual***. Aspirou-se que as significações constituídas possibilitassem contribuições à pesquisa para novos aprofundamentos de estudos científicos e reflexões sobre a prática do ser professor, no constante movimento dialético da formação continuada para a melhoria da prática pedagógica do alunado com cegueira.

Palavras-chave: Sentido e significado. Deficiência Visual. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study aims to apprehend the meanings of literacy teachers for blind children regarding the continuing education through the Braille System, in the context of Specialized Educational Service, specifically teachers who work with blind students. In this qualitative research, the theoretical-methodological assumptions arising from the Socio-Historical Psychology of Vygotski and his collaborators are used, which its epistemological basis has conceptualized in the Dialectical Historical Materialism developed by Karl Marx. The methodological procedure used to interpret the information produced was the Reflective Interview, which has been developed for years by the author Heloísa Szymanski. These assumptions guide the view of the researcher in relation to the act of research, allowing them to break away from irreducible positions and go beyond views based on appearance. To support the research about Meanings Nuclei, we rely on the contributions of the authors Aguiar and Ozella (2013). The analysis occurred as a constructive-interpretative process of the obtained information. All stages, the analysis categories of Socio-Historical Psychology were used, listed for this work as: Historicity, Mediation, Affection, Senses and Meanings. To apprehend the meanings of the teachers who collaborated with the research, reflective interviews and their transcriptions were carried out. We are guided by the proposal of the Meaning Nuclei, which are three: selection of pre-indicators, recurrent readings and articulation of the pre-indicators into indicators and agglutination of indicators into Meaning Nuclei. The result of the analysis manifested itself in two Meaning Nuclei: recognition of continuing education as a movement to transform pedagogical practice and the stimulus as a contribution to the teaching and learning process of people with visual impairment. It was intended that the constituted meanings would enable contributions to research for news deepening of scientific studies and reflections on the practice of being a teacher and on the constant dialectical movement of continuing educational training to improve the pedagogical practice of students with blindness.

Keywords: Sense and meaning. Visual impairment. Continuing Education training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVA – Atividade da Vida Autônoma

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADV/NAPPB – Centro de Apoio ao Deficiente Visual/Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DE – Departamento de Educação

FE – Faculdade de Educação

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OM – Orientação e Mobilidade

PNE – Plano Nacional de Educação

POSEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Letras bordadas à mão.....25
Figura 2 – Sonografia.....26
Figura 3 – Do método de Charles Barbier ao de Louis Braille.....29
Figura 4 – Leitura em Braille.....31
Figura 5 – Fluxograma com detalhamento da pesquisa.....63
Figura 6 – Movimento interpretativo das informações.....111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção dos pré-indicadores da colaboradora Flor.....73
Quadro 2 – Pré-indicadores da colaboradora Estrela.....83
Quadro 3 – Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores da colaboradora Flor.....97
Quadro 4 – Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores da colaboradora Estrela.....100
Quadro 5 – Núcleos de Significação.....108

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: RETALHOS DE MIM: O CONSTITUIR-SE PROFESSORA 14

1.1 Breve relato sobre minha chegada ao Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV/NAPPB) 16

1.2 Tecendo informações sobre o trabalho realizado pelo Centro de Apoio ao Deficiente Visual/Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (CADV/NAPPB) de Mossoró 19

SEÇÃO 2: VIDA E OBRA DE LOUIS BRAILLE 24

SEÇÃO 3: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO ALUNADO COM CEGUEIRA 33

SEÇÃO 4: ESTADO DO CONHECIMENTO 37

4.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 39

4.2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN – POSEDUC) 43

4.3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 44

SEÇÃO 5: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUSSÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE HOMEM E ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE ANÁLISE 47

5.1 Algumas categorias teórico-metodológicas: construtos para a compreensão dos fenômenos 48

5.2 Historicidade 49

5.3 Sentidos e Significados 51

5.4 Mediação 54

5.5 Afetividade 55

SEÇÃO 6: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA 59

6.1 O método como procedimento de pesquisa na Psicologia Sócio-Histórica: alguns conceitos 59

6.2 O lócus e as colaboradoras da pesquisa 62

6.3 Procedimento metodológico utilizado na produção e na interpretação das informações....64

6.3.1 Entrevista reflexiva....65

6.4 Núcleos de Significação....69

6.4.1 Do processo de levantamento dos pré-indicadores à constituição dos Núcleos de Significação....71

6.4.2 Levantamento dos pré-indicadores das entrevistas....72

6.4.3 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores das entrevistas....97

6.4.4 A constituição dos Núcleos de Significação....107

6.5 O desenvolvimento da interpretação das informações....110

6.5.1 O movimento interpretativo das informações....111

6.5.2 O reconhecimento da formação continuada como um movimento de transformação da prática pedagógica....112

6.5.3 O estímulo como contribuição no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual....129

SEÇÃO 7: CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR....135

REFERÊNCIAS....141

APÊNDICES....147

SEÇÃO 1: RETALHOS DE MIM: O CONSTITUIR-SE PROFESSORA

> “Viver é um rasgar-se e remendar-se” (Guimarães Rosa).

Durante o trabalho, discutimos algumas temáticas tratadas ao longo da dissertação. Os temas abordados estão alinhados ao objetivo de estudo. Nesses termos, foram pontuados conhecimentos sobre a Formação de Professores; o Sistema Braille e a vida e obra do seu criador, Louis Braille; as categorias teóricas da Psicologia Sócio-Histórica que serviram de base para a nossa análise; a entrevista reflexiva, que foi o procedimento utilizado para a apreensão das significações das educadoras que colaboraram com esta pesquisa; e a proposta dos Núcleos de Significações, para interpretarmos e nos aproximarmos das zonas de sentidos por meio das informações obtidas. Através do Estado do Conhecimento, tivemos a oportunidade de conhecer o que vem sendo pesquisado com relação ao nosso tema dentro de um recorte de tempo, por meio de um mapeamento das produções científicas mundo afora. Além disso, contaremos, abaixo, um pouco da trajetória de vida da autora até se constituir professora.

Nasci em uma família simples e em uma casa com uma mãe e dois irmãos, o mais velho falecido desde o ano de 1997. Sou a filha caçula de uma mãe que trabalhava para tentar suprir as necessidades básicas da família, mas nem sempre conseguiu, pois as dificuldades para obter o mínimo de condições de subsistência eram inúmeras. Meu pai sempre foi ausente.

Concluir os estudos e fazer um curso de graduação não era algo compreendido na minha casa como promissor, devido à falta de esclarecimento. Minha mãe falava muito em trabalho digno, em razão da necessidade financeira que vivenciávamos, enquanto eu, desde muito cedo, passei a apresentar gosto pela leitura e sonhava com a profissão de professora de Educação Física. Como pensava diferente dos demais membros da casa, fui rotulada como alguém que sonhava demais e que não possuía os pés no chão, por querer estudar e me formar. Foram tempos difíceis!

Estudei a vida inteira em escola pública. O tempo passou, eu concluí o Ensino Médio e fiz meu primeiro vestibular para Educação Física, não conseguindo aprovação. Comecei a trabalhar para ajudar no sustento da família, mas nunca desisti de querer fazer um curso de graduação, mesmo não tendo apoio das

pessoas do meu ciclo familiar. Encarei a empreitada, apesar de saber das dificuldades que enfrentaria.

Alguns anos depois, tentei o vestibular para Pedagogia e, para a minha felicidade, consegui a aprovação em 2006. Nessa época, eu trabalhava em uma clínica odontológica por nove horas diárias e até aos sábados, meio expediente, totalizando cinquenta horas semanais. Aceitei com muita vontade o desafio de fazer o curso de graduação e, mesmo com o cansaço diário e as horas de estudo durante as madrugadas e aos finais de semana, consegui me formar em tempo hábil, em 2010, realizando, assim, o meu antigo sonho de me formar e, num futuro muito próximo, exercer a docência. Em seguida, pedi demissão da clínica para trabalhar como professora em uma escola privada, lecionando no 3º ano do Ensino Fundamental menor.

Em 2010, no mesmo ano de conclusão da graduação, fui aprovada no curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o qual concluí em 2012. Paralelamente, seguia lecionando e também trabalhando com aula de reforço em outro horário, para complementar a renda financeira. Foram alguns anos de muito trabalho e também de aprendizado na escola privada, até conseguir a aprovação em um concurso público em 2013. Assumi em 2014 e lecionava nas salas de aula de 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, sou professora do Centro de Apoio ao Deficiente Visual e do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (CADV/NAPPB) e trabalho como alfabetizadora de crianças com deficiência visual. No mesmo ano da aprovação no concurso, prestei vestibular para o curso de Letras – Língua Portuguesa, também na UERN, e fui aprovada mais uma vez em um curso de licenciatura, o que ratifica que a minha escolha profissional sempre enveredou pelo mundo das ciências humanas. Apesar de não ter cursado Letras – Língua Portuguesa, por eleger outras prioridades naquele momento, hoje me sinto feliz e realizada pelas escolhas que fiz na vida.

Sou graduada em Pedagogia desde o ano de 2010 com Especialização em Educação em 2012, ambos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. No ano seguinte, em 2013, fui aprovada no serviço público em Mossoró, minha cidade de origem, ingressando no serviço público em meados de 2014.

Como professora da rede pública de ensino do município em sala de aula convencional e no momento me sentindo consciente de que a escolha feita pela profissão foi acertada, sigo estudando para cuidar da minha formação continuada,

pois compreendo que é dever de cada profissional buscar se ressignificar constantemente, entendendo ser parte da competência docente gerir sua própria formação continuada. Perrenoud (2000, p. 158) enfatiza: “Além disso, a formação continuada é vista de um ponto de vista progressista na própria pedagogia, demandando uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, eventualmente, a construção de novas competências”. Visando aprimorar a minha formação, em 2016, fiz um curso de Sistema Braille no Centro de Apoio ao Deficiente de Visual de Mossoró (CADV/NAPPB).

Matriculei-me no curso de Sistema Braille com o único intuito de aperfeiçoar a formação continuada, mas com muito esforço me tornei professora alfabetizadora de crianças com deficiência visual, encontrando em minha atuação profissional o meu objeto de estudo para um futuro mestrado, concretizado nesse momento. A seguir, darei mais detalhes acerca de como comecei a trabalhar no Centro de Apoio ao Deficiente Visual de Mossoró, meu local de trabalho até hoje.

1.1 Breve relato sobre minha chegada ao Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV/NAPPB)

> “Tô relendo minha linda
> Minha alma, meus amores
> Tô revendo minha vida
> Minha luta, meus valores [...]”
> (“Meu Jardim”, Vander Lee).

Já na minha primeira aula no curso de Sistema Braille, direcionado a professores da rede municipal de ensino, o encantamento aconteceu. Enxerguei através dele a viabilidade de poder alfabetizar uma criança cega, já que em nossas salas de aulas a qualquer momento podemos receber alunos com algum tipo de deficiência. Reconheço, assim, a importância dos cursos de formação como maneira de aperfeiçoar a prática, criando e recriando possibilidades de fazer um trabalho melhor, já que a formação inicial não nos dá o suporte necessário para desenvolver um trabalho específico para cada deficiência e para acompanhar um mundo em constante evolução. A esse respeito, Freire (1996, p. 40) evidencia: “Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa perspectiva, iniciei o curso de Sistema Braille refletindo sobre o desafio de elaborar aulas para crianças cegas. Descobri que somente através da formação continuada era viável preparar aulas com mais qualidade e alcançar o desafio de alfabetizar através do Sistema de leitura e escrita Braille, que é até o momento o mais garantido para uma pessoa cega.

Apaixonei-me pela temática da deficiência visual apesar de nunca ter pensado em trabalhar com a inclusão de pessoas com deficiência. Na faculdade, tive a oportunidade de estudar uma disciplina chamada Educação Especial. Nela, ouvia falar de forma superficial sobre cegueira, surdez, autismo e outros tipos de deficiências e transtornos, mas em nenhum momento a disciplina me despertou o desejo de trabalhar com alunos cegos, o que somente aconteceu quando fiz o curso, tive um contato mais direto com o Centro de Apoio e, mais precisamente, conheci o Sistema Braille. Assimilei o conteúdo sem grandes dificuldades, mergulhando em leituras relacionadas ao Sistema Braille e à alfabetização de crianças deficientes visuais, por entender que essa etapa é rica e importante para a criança e para o professor, que tem o privilégio de vivenciar os aprendizados desse momento ímpar.

Ainda na busca por aprimorar a minha formação continuada, cursei a disciplina Educação e Subjetividade I como aluna especial no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Programa de Pós-graduação em Educação (Poseduc). Logo após, entrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (GEPES). À luz da Psicologia Sócio-Histórica, fui afetada positivamente pelo pensamento dialético, conseguindo, inclusive, resolver questões pessoais oportunizadas por esses estudos. Percebi, além disso, que poderia ancorar minha futura pesquisa no Materialismo Histórico Dialético, através das categorias Sentidos e Significados, atribuindo-as ao fazer docente dos professores de alunos com deficiência visual a respeito da sua formação continuada. Busquei novos estudos por entender a minha incompletude como profissional, que é inerente a todo ser humano. Sobre isso, Freire (1996, p. 135) expõe:

> Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor do que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência

> de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Nessa perspectiva de conhecer o que não conheço e tentar melhorar meu fazer docente a cada dia, aconteceu a minha chegada ao CADV/NAPPB. Busquei a vaga para atuar como professora movida pelo desejo de poder alfabetizar através do Sistema Braille e também de conhecer um pouco de tudo que circunda o mundo da pessoa com deficiência visual.

Quando consegui a vaga e comecei a lecionar na alfabetização de crianças cegas, passei a contribuir com meu trabalho tanto em sala de aula, como professora, quanto na realização de visitas itinerantes às escolas nas quais as crianças do Centro estavam inseridas. O intuito era conversar sobre as possíveis dificuldades que o aluno vivencia, entender melhor os conteúdos e os desafios que o professor do discente com cegueira ou baixa visão poderia estar enfrentando para lecionar suas aulas e orientá-lo, tendo uma conversa geral acerca de como proceder com um sujeito com cegueira, entre outras observações. As orientações oferecidas pelo Centro de Apoio, que é um espaço de excelência quando o assunto é deficiência visual, eram direcionadas não somente aos professores, mas também a toda equipe de apoio e direção, com o objetivo de propor melhores condições de vida e aprendizagem ao educando.

Outra competência nossa enquanto CADV/NAPPB era a de ministrar cursos de Sistema Braille e de outras modalidades relacionadas à pessoa com deficiência visual para os professores da rede municipal de ensino que ensinam alunos com deficiência visual e os que ainda podem ter essa experiência, os professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, os pais dos alunos com deficiência visual e, caso ainda houvesse vagas, a pessoas da comunidade em geral que necessitam do aperfeiçoamento por lidarem com pessoas cegas. Todas essas atribuições, que fazem parte do nosso trabalho enquanto professores do Centro de Apoio, nasceram com vistas a melhorar a aprendizagem da criança com deficiência visual nos espaços onde ela transita.

1.2 Tecendo informações sobre o trabalho realizado pelo Centro de Apoio ao Deficiente Visual/Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (CADV/NAPPB) de Mossoró

> "Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir" (Sêneca).

O Centro de Apoio ao Deficiente Visual/Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (CADV/NAPPB) é uma instituição que atua no atendimento educacional especializado complementar, orientando e capacitando os profissionais da educação das escolas regulares, dos níveis de ensino básicos da rede regular de ensino de Mossoró, no processo de ensino e aprendizagem. Visa habilitar e reabilitar o educando com deficiência visual para o efetivo exercício da cidadania e trabalha com modalidades de ensino como: Orientação e mobilidade, Atividade da Vida Autônoma, Sistema Braille, Escrita Cursiva, Técnicas de Uso do Soroban e Suporte Pedagógico. No parágrafo a seguir, explicitarei de maneira mais detalhada do que trata cada modalidade de ensino acima citada.

Orientação e Mobilidade (OM) beneficia a independência, a autoconfiança e a integração social das pessoas com deficiência visual, através da aprendizagem de procedimentos que lhes possibilitem a locomoção independente. Atividade da Vida Autônoma (AVA) é o conjunto de atividades que aponta para o desenvolvimento pessoal e social nos vários afazeres do cotidiano, visando a independência, autonomia e convivência social do aluno com deficiência visual. Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e escrita utilizado por pessoas cegas e criado na França por Louis Braille para instruir uma pessoa cega a ler e a escrever. Técnicas do uso do Soroban propõem o aprendizado de operações matemáticas por meio de um instrumento de origem japonesa, ajustado para o uso de pessoas com deficiência visual. Escrita Cursiva é um método utilizado pela pessoa cega para escrever seu nome de próprio punho (assinatura). Atividade de Suporte Pedagógico consiste na leitura de textos/livros por parte do professor/ledor, tornando acessíveis os conteúdos para os educandos com deficiência visual, e na confecção ou na adaptação de recursos didáticos de ensino, bem como nas transcrições de textos/livros da forma convencional para a escrita Braille e vice-versa. Formação de Professores oferece: estudos temáticos específicos para a pessoa com deficiência visual; oficinas de Braille, soroban, escrita cursiva, Orientação e Mobilidade, entre

outras; e visitas sistemáticas às escolas regulares, no intuito de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Para tanto, como professora do Centro, nosso trabalho se desenvolve em três ações centrais, que são: Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que leciono pedagogicamente, pois o Centro é considerado um espaço não escolar, mas pedagógico; e o Apoio Pedagógico às disciplinas de maior complexidade no ensino regular, que são as nossas visitas itinerantes às escolas onde os alunos que frequentam o CADV/NAPPB estão matriculados. Na ocasião, conversamos com a equipe escolar para saber sobre o desempenho do aluno em questão e as principais dificuldades que os seus professores tinham na hora de lecionar. Enquanto Centro, nós confeccionamos e apresentamos materiais concretos para facilitar a execução da aula desses professores e para que a aprendizagem ocorresse de fato.

Percebi, durante algumas visitas itinerantes no curso do meu trabalho, que, ao receber um aluno cego, os professores do Ensino Fundamental, em sua maioria, contam apenas com a formação inicial, a qual não oferece a base para atuar com a inclusão de alunos com deficiência visual. Por esse motivo, manifestam dificuldades em preparar aulas nas quais o aluno se desenvolva de maneira integral.

Além de aprender o domínio da leitura e da escrita tátil, o aluno precisa desenvolver uma série de habilidades específicas, como: orientação espacial, domínio da lateralidade, coordenação motora fina, percepção tátil, algumas atividades de vida autônoma, entre outras. O aluno cego às vezes chega ao CADV/NAPPB sem as experiências mais elementares, como: conhecer diferentes texturas, picotar papel, manusear uma tesoura, segurar o lápis e conhecer o formato das letras em relevo para a assinatura do nome na escrita convencional. Segundo Campos (2006, p. 2), “as pessoas cegas que não assinam o nome são tratadas como analfabetas”. A assinatura cursiva deve ser exercitada na escola convencional, na sala de recursos e também no Centro de Apoio. É necessário que o professor faça um movimento de gerir a sua própria formação continuada, possuindo uma compreensão profunda do ofício que exerce para realizar um bom trabalho no momento da alfabetização de pessoas com cegueira.

Ao começar a lecionar na alfabetização de crianças cegas, veio o desejo de pesquisar sobre o assunto, para contribuir com os professores. Percebemos que

estes demonstram dificuldade em selecionar materiais para planejar uma “boa aula” e incluir de fato o aluno cego em seu planejamento cotidiano.

Notamos a relevância desta pesquisa em algumas visitas feitas às escolas, nas quais presenciamos um pouco de tudo: aluno às margens da sala de aula e do processo de aprendizagem; aluno evadido por não encontrar sentido em continuar estudando, já que os materiais não contemplam suas dificuldades; aluno sendo ensinado de maneira oposta; alguns professores e auxiliares sem saber como proceder com o aluno, demonstrando dificuldade de planejar, falta de recursos e outros empecilhos, que tiram do discente a oportunidade de aprender, quando, muitas vezes, aquela escola ou aquela professora é a única via de conhecimento que ele tem. Levar os estudantes a pensar é também uma competência docente. A esse respeito, Ferreiro (2006, p. 15) ratifica: “Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar”. Corroborando o entendimento dessa autora, acrescentamos que o aluno precisa ser afetado positivamente para obter bons resultados de aprendizagem.

Sobre planejar e encontrar recursos para conduzir uma aula com mais qualidade e de forma mais inclusiva, Souza e Fratari (2011, p. 9) exprimem: “O educador deve elaborar seu plano de aula considerando que existe em sua sala uma pessoa com dificuldade visual, portanto deve preocupar-se em adaptar as atividades para atender as necessidades dela”. Foi justamente por entendermos a necessidade de reflexão diante do cenário vigente nas nossas escolas que nos propomos a refletir sobre a temática da inclusão e da alfabetização de crianças cegas. Compreendemos que este estudo é formidável e promoverá benefícios, pois a sala de aula é plural e única ao mesmo tempo e é preciso criar possibilidades e meios para as crianças aprenderem diante dos desafios encontrados.

O professorado, de modo geral, principalmente os docentes que trabalham com a inclusão de alunos com cegueira, precisa compreender que a profissão exige estudo diário e que a reflexão deve fazer parte do seu cotidiano, sabendo que deficiência não é sinônimo de incapacidade. Se o professor for comprometido com o processo pedagógico, sempre será possível contribuir com estratégias de colaboração, oferecendo estímulo para que o aluno cego realize uma atividade com mais autonomia e aprenda no diálogo com outro aluno ou com um adulto mais experiente.

A troca nas relações entre as pessoas possibilita que esse aluno possa operar ideias, pensando com criatividade e compreendendo seu papel no espaço em que ocupa. Refletir sobre as trocas entre companheiros no momento da aprendizagem nos remete à Psicologia Sócio-Histórica. No dizer de Martins (1997, p. 116):

> As interações sociais na perspectiva Sócio-Histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

É nesse movimento dialético de avanços e recuos, de aprender a se construir a partir das interações e relações com as outras pessoas, que esse aluno desenvolve melhor as suas funções superiores e vai se transformando pouco a pouco para viver melhor em sociedade, tendo consciência do inacabado. Acerca dessa premissa, Freire (1996, p. 50) acrescenta: “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. Sobre a fala de Freire (1996), ratificamos que ter consciência de que somos seres inacabados é pensar e viver de maneira dialética nesse mundo de transformações inexoráveis.

Aquela menina que logo cedo apresentou gosto pela leitura e teve dificuldades de várias naturezas para conseguir estudar, para conseguir o primeiro emprego, para cursar uma graduação e em seguida um curso de Pós-graduação, para ser aprovada em um concurso público e anos depois em um mestrado público está aqui para ratificar que podemos ir muito longe movidos pelo desejo de aprender sempre mais. Precisamos, principalmente, ter consciência de que o caminho que escalamos e que ainda iremos escalar nos fortalece enquanto seres sociais e sujeitos desse mundo de movimentos e mudanças constantes.

Ainda sobre a importância da temática deste trabalho para a formação de professores que trabalham com deficiência visual de modo geral e também a título de informações para os leitores desta dissertação, no tópico a seguir, discutiremos de maneira concisa a respeito vida e obra do criador do Sistema Braille, Louis Braille. Com sua invenção, ele criou um sistema de leitura e escrita que mudou a vida das pessoas com cegueira e que é até hoje o mais eficaz quando se trata de

alfabetização de pessoas cegas, apesar de toda tecnologia existente no mundo contemporâneo.

SEÇÃO 2: VIDA E OBRA DE LOUIS BRAILLE

> “Se meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar outra forma” (Louis Braille).

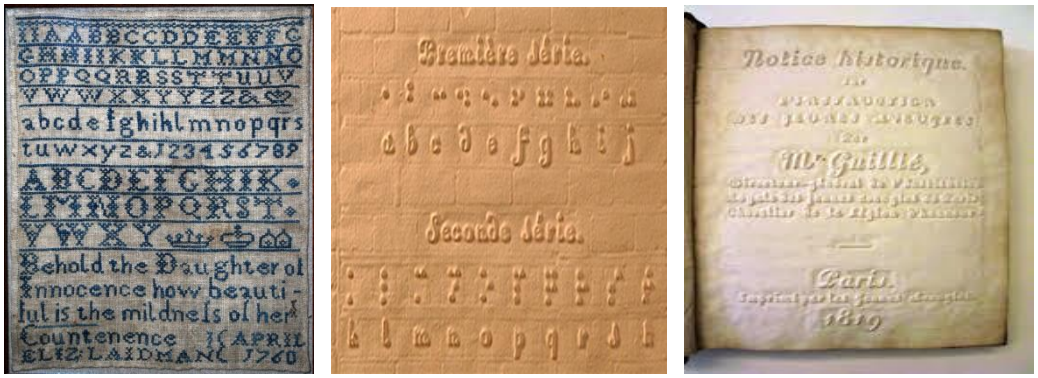
Louis Braille foi o inventor do sistema de leitura e escrita tátil para as pessoas cegas, o Sistema Braille. Louis era francês e nasceu em 04 de janeiro de 1809, em uma pequena cidade chamada Coupvray, a cerca de 40 km de Paris. Ele ficou cego devido a um acidente na oficina de seu pai, Simon-René Braille, que foi um fabricante de arreios e selas. Aos 03 anos, possivelmente, estava brincando na oficina de seu pai, já que ele era uma criança bastante ativa e curiosa, e feriu-se no olho esquerdo com uma ferramenta pontiaguda, provavelmente uma sovela. A infecção alastrou-se para o outro olho, ficando totalmente cego em seguida.

Preocupados com o filho, desejando que tivesse uma vida o mais convencional possível, o que incluía o seu futuro profissional, os pais do menino Louis e o padre Jacques Pallury, que era muito amigo do garoto, matricularam-no na escola local. Rapidamente, perceberam a facilidade com que ele aprendia o que ouvia. Apesar de estudar em uma escola comum, sem nenhuma especialidade para ensinar pessoas cegas, tornou-se o líder da sala por mérito da sua disciplina e avidez.

Com 10 anos de idade, Louis ganhou uma bolsa do *Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris* (Instituto Real de Jovens Cegos de Paris). Apesar de toda a preocupação dos pais pelo fato de Louis ir estudar e morar longe dos cuidados da família, entenderam que através da experiência de frequentar uma escola destinada a pessoas com cegueira, Louis aprenderia nesse ambiente uma profissão, livrando-se, então, do futuro sombrio que tinham as pessoas cegas da época.

Valentin Haüy foi o fundador do Instituto e um dos pioneiros a criar um programa que ensinasse pessoas cegas a ler. As primeiras experiências de Haüy envolviam a gravação em alto-relevo de letras grandes, em papel grosso, como mostram as imagens abaixo. Ainda rudimentares, esses esforços lançaram a base para incrementos posteriores.

Figura 1 – Letras bordadas à mão



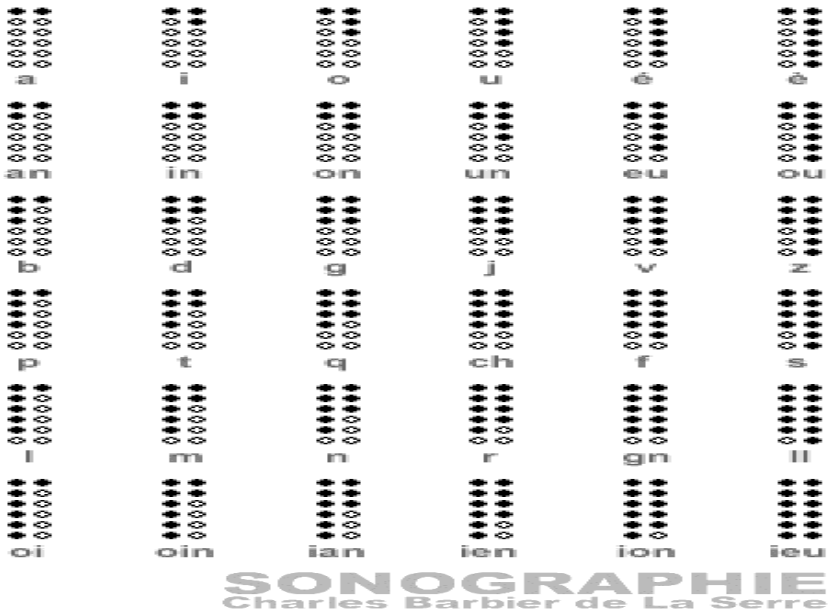
Fonte: Disponível em: https://fontsinuse.com/uses/14375/hauey-s-essay-on-the-education-of-the-blind-1. Acesso em: 22 ago. 2021.

Apesar de as crianças aprenderem a ler com esse sistema, não podiam escrever, porque a impressão também era feita com letras costuradas no papel. O garoto Louis aprendeu a ler as grandes letras em alto-relevo nos livros da acanhada biblioteca de Haüy, mas notava que aquele método, além de lento, não era prático. Na ocasião, escreveu em seu diário o que seria sua frase mais celebre de toda a vida: “Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma”.

Em 1821, a escola onde Braille estudava recebeu a visita do capitão Charles Barbier, que, mesmo não sendo da área da educação, desenvolvera um sistema de comunicação batizado por ele de Sonografia. Caracterizava-se como um método de comunicação tátil que usava pontos em relevo dispostos num retângulo com seis de altura por dois de largura. Ele tinha aplicações práticas no campo de batalha, quando era necessário ler mensagens sem usar a luz. As posições que ele desenvolveu eram reveladas somente com pontos e traços em relevo, para passar ordem aos militares secretamente. Era um tipo de comunicação chamado “escrita noturna”, que depois foi nomeado de Sonografia.

Esse mesmo capitão teria assistido a uma demonstração em que alguns alunos cegos leram os livros de Valentin Haüy, com aquelas páginas grandes preenchidas com letras convencionais de tamanho muito grande em relevo. Vendo isso, ficou pasmo com a lentidão e resolveu apresentar seu método depois de remodelado à escola em questão, para atender as especificidades daquele público. Com a Sonografia, a escrita não é convencional, mas direcionada a quem não pode enxergar. Tanto no caso dos policiais no escuro quanto das pessoas cegas, o uso dos pontos tateados pelos sujeitos era algo novo.

Figura 2 – Sonografia



Fonte: Google Imagens.

Até então, todos os outros sistemas testados para a leitura de pessoas cegas eram baseados no alfabeto da língua convencional de pessoas que enxergam. Devido ao diferencial da Sonografia, o diretor escolar da época, o Dr. Pignier, recebeu o capitão e ouviu com atenção o que ele tinha a dizer, dando oportunidade aos alunos de poderem testar o método, que foi recebido com muito entusiasmo pelas crianças, inclusive Louis Braille, que tinha inteligência rápida e dedos habilidosos. Ele conheceu o novo sistema e passou a refletir sobre ele. Animado, logo dominou o código de Charles Barbier, entendendo ser bem mais fácil do que os livros do senhor Valentin Haüy, que também tem o seu mérito, por ser um dos primeiros a se preocupar com a educação de pessoas cegas.

Após alguns dias de testes, o diretor citado fez uma reunião sobre o método do capitão com todo o corpo docente da escola e o total de 60 alunos matriculados. A discussão foi calorosa, com pontos e contrapontos externalizados de maneira coletiva. Por fim, foi decidido que o novo método seria utilizado de maneira auxiliar, já que, por questões de força maior, não teria como desprezar o método do senhor Valentin, porque houve muitos gastos para a produção daqueles livros gigantescos, os quais nem cópia possuíam.

Durante todo o inverno, os alunos praticaram com entusiasmo o invento de Charles Barbier, que dava a oportunidade de lerem e também escreverem, diferentemente do outro sistema utilizado na escola. Depois de testá-lo, Louis Braille detectou alguns problemas na invenção do capitão de artilharia. Para iniciar, não era possível soletrar; não se podia colocar vírgulas, pontos finais ou qualquer outro tipo de pontuação; também não permitia acentuar as palavras; não havia a possibilidade de escrever números, operar matemática e compor músicas. Louis sentia muito, porque na língua francesa esses eram detalhes cruciais. Sobre as possíveis falhas do sistema de Barbier, Birch (1990, p. 33) sobrepõe:

> Havia muitos sinais para uma única palavra. Cada símbolo podia equivaler a seis pontos, e uma única sílaba de uma palavra podia necessitar de vinte pontos. Isso era demais para sentir com um dedo, e havia muitos mais em cada grupo para ter de lembrar. Sem dúvida, era bem melhor que as letras em relevo de Valentin Hauy, mas gradativamente todos eles concordavam que eram, de fato, pontos demais, e os pontos não diziam o suficiente.

Com tantos problemas notados, o menino Louis, que estava com 13 anos, mostrou ao diretor os contrapontos observados por ele e seus amigos. De acordo com as observações de Birch (1990), era preciso encontrar o capitão para que ele pudesse reformular sua proposta, a fim de que contribuísse de maneira eficaz na alfabetização das pessoas cegas.

Braille tomou a liberdade de fazer algumas tentativas de melhoramentos e suas experiências pareciam funcionar. Logo que as mostrou ao diretor Dr. Pignier, ele ficou bastante impressionado e sugeriu que encontrasse o capitão. Este fez uma visita à escola e ficou impressionado que um menino de 13 anos, cego, tivesse mostrado soluções para resolver problemas que ele não conseguira até então. Porém, apesar de reconhecer as observações feitas por Louis Braille, ele continuou irredutível. Embora tenha dado importância aos alunos cegos, apresentando seu feito, ele considerava que estes não deveriam querer nada além da comunicação básica apresentada por ele e que o menino Braille era ambicioso ao sugerir reformulações. Não compreendia que havia uma ânsia por algo que permitisse aos cegos adentrarem completamente na literatura e na ciência, sendo autônomos e aptos a compor um pensamento complexo e a comunicá-lo aos outros.

Braille desistiu de tentar convencer o capitão, mas acreditava piamente que ajustes deveriam ser feitos. Assim, iniciou sua busca por aprimorar o alfabeto e

inserir os sinais de pontuação, acentos e notas musicais, ao que dedicou muito esforço. Louis Braille começou a trabalhar de maneira incansável para desenvolver um método que tinha como base a Sonografia, criada pelo capitão. Inventar um método que contemplasse os problemas encontrados no do capitão exigia dedicar-se nas horas vagas de suas atividades da escola, que, para além das disciplinas, incluíam aulas voltadas a traçar cestos e outras atividades simples, que podiam ser futuramente ocupações, já que as pessoas cegas da época eram tratadas como palhaças e viviam a mendigar nas ruas por não conseguirem produzir para custear seu próprio sustento.

Depois de muito empenho nos momentos em que havia silêncio no dormitório coletivo, nos intervalos entre as atividades e nas férias de verão que fora passar em Coupvray, sua cidade natal, Louis Braille criou o Sistema Braille, o qual foi ajustando de acordo com as necessidades encontradas. Conforme Birch (1990, p. 34), ele já sabia o que fazer:

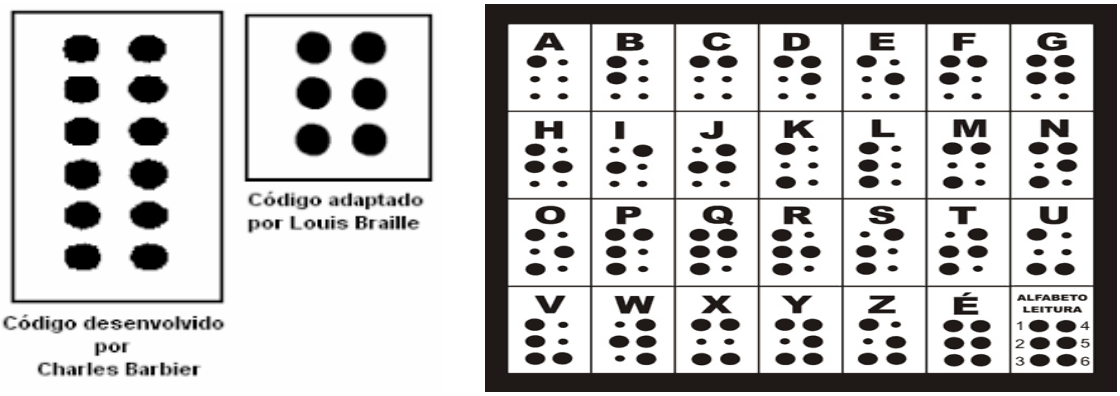
> Primeiro, ele teria de reduzir o número de pontos para que cada símbolo pudesse ser imediatamente sentido sob o dedo. Deveria, também, eliminar qualquer combinação de pontos e traços que pudesse ser confundida com outra: cada grupo de pontos teria de ser diferente do outro, sem nenhum equívoco. Havia uma solução. Ele estava certo disso. Era só uma questão de encontrá-la.

Na volta às aulas de 1927, Louis sentiu que havia concluído sua obra. Não somente o alfabeto estava completo e cabível nas pontas dos dedos, como ele também acrescentou os signos matemáticos, os sinais de pontuação e a acentuação gráfica, estendendo as notas musicais para o ano seguinte. Ele mostrou aos amigos, que logo aprovaram seu feito, considerando ser mais prático, e assimilaram com facilidade a novidade. Louis expôs ao diretor da escola, que cumprimentou e parabenizou o menino Braille pelo trabalho, porque era a primeira vez que os alunos cegos podiam escrever, ler e produzir como as pessoas com visão normal. “O pequeno sistema”, como ele chamava, não deixava em nada a desejar comparado ao método de leitura e escrita convencional e para os cegos foi, inquestionavelmente, o início de uma nova época.

Louis Braille era um estudante de 17 anos quando concluiu sua obra e, claro, foi aperfeiçoando dia após dia. Nesse mesmo ano de 1826, mesmo com todas as ocupações, ele se tornou professor de álgebra, gramática e geografia para os alunos

cegos mais jovens. A imagem abaixo mostra a maneira como Louis Braille adaptou o que foi nomeado de cela Braille, um ajuste do método de Charles Barbier que pode ser sentido pelos dedos. Portanto, o alfabeto Braille é utilizado até os dias atuais.

Figura 3 – Do Método de Charles Barbier ao de Louis Braille



Alfabeto criado por Louis Braille

Fonte: Google Imagens.

Ele havia encontrado sua vocação. Era um professor gentil e afetuoso com os alunos, além da sua extraordinária inteligência e grande consideração pelos discentes. Braille também tinha paixão pela música. Ele estudava órgão e alguns anos depois tornou-se organista de algumas igrejas da cidade, tendo a oportunidade de externar sua fé religiosa através da música.

Aos poucos, o sistema foi ganhando notoriedade. Em 1827, um livro de gramática foi transcrito para o seu alfabeto. Dois anos depois, ele estendeu o sistema para a composição musical e, em 1829, foi publicada a primeira edição do *Método de Escrever Palavras, Músicas e Simples Canções por meio de Pontos, para Uso dos Cegos e Planejado para Eles*, de Louis Braille. Essa obra é considerada o nascimento formal do alfabeto Braille original, que foi adotado oficialmente apenas alguns anos depois, até mesmo na Instituição onde ele estudava e agora fazia parte do corpo docente. No prefácio do livro, Braille foi muito honesto, dando os créditos da sua obra para o capitão Charles Barbier. Escreveu: “Precisamos dizer que este método nos deu a primeira ideia para o nosso próprio” (BIRCH, 1990, p. 50). Infelizmente, o capitão não viu as mudanças com bons olhos, cortando relações com Louis Braille.

A partir de 1828, Braille foi indicado para professor assistente da Instituição e adaptou seu sistema para compor música. Nesse mesmo momento, o prédio onde

funcionava a escola para deficientes visuais foi considerado um ambiente insalubre e condenado por uma equipe de médicos. No ano seguinte, Louis Braille publicou um segundo livro, no caso, um livreto explicando como funciona o seu sistema de seis pontos. Na ocasião, tinha 19 anos. Paralelamente, continuava tocando piano pelas igrejas afora, uma atividade que ele exerceu até o final da vida.

O diretor da Instituição e os alunos acataram de maneira positiva o sistema inventado pelo menino Braille, apesar de ele ainda não ser considerado digno de ser o único sistema de leitura da Instituição, pela falta da aprovação total do corpo docente. Ainda não era a hora de o alfabeto criado por ele ser devidamente conhecido. O motivo pelo qual seu alfabeto não fora aceito era o de que muita gente continuava crendo que o sistema a ser direcionado pelas pessoas cegas deveria estar baseado nos mesmos princípios do alfabeto convencional.

Em 1835, começaram a aparecer os primeiros sintomas da tuberculose em Louis, a doença que o levou à morte alguns anos depois. No ano seguinte, ele acrescentou a letra W, por solicitação de um aluno inglês da escola (a letra w não aparecia no alfabeto francês). Em 1837, foi escrito o primeiro livro em Braille pela Instituição, para professores e estudantes cegos. Em 1839, Braille começou a trabalhar como ajudante de visão tida como normal nas máquinas para imprimir em Braille. Ele desenvolveu a rafigrafia[1], usando pontos em relevo na forma de letras comuns. No ano seguinte, o Dr. Pignier foi forçado a sair, assumindo o seu auxiliar, o Sr. Dufau, que destruiu todos os primeiros livros para cegos.

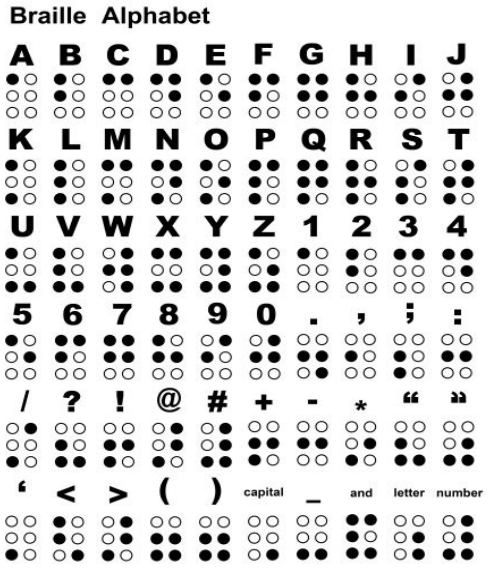
A saúde de Louis Braille teve uma piora. Devido a algumas hemorragias, por recomendações médicas, foi para Copvray, sua cidade natal, para se tratar da tuberculose. Sugerido pelo médico, ele foi respirar o ar de uma cidade com menos poluição e clima frio, para melhorar o pulmão. Naquele momento, os alunos já tinham outro prédio (mudaram por determinação), que era espaçoso, limpo e arejado, diferente do antigo ambiente insalubre do espaço escolar anterior. Talvez Louis Braille nunca tivesse contraído tuberculose se tivesse passado sua vida em outro ambiente.

[1] A Rafigrafia, de Louis Braille, era um método de representar as letras do alfabeto comum com pontos elevados, o que significava que tanto os cegos quanto os não cegos podiam ler. Com o método, um cego podia escrever a uma pessoa de visão normal. A máquina foi inventada por François Pierre.

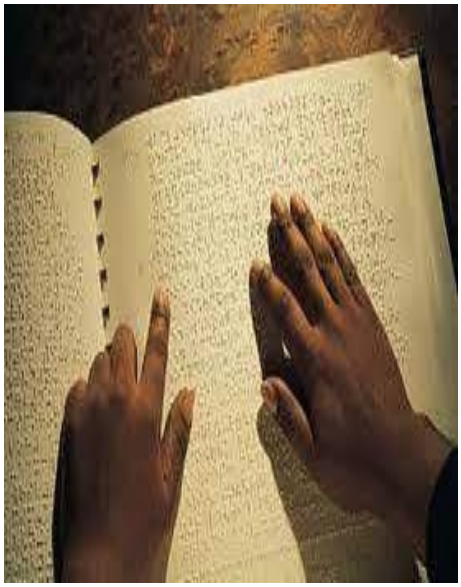
Em 22 de fevereiro de 1844, na cerimônia de inauguração do novo imóvel, com direito a uma grande consagração e à presença de uma importante plateia, incluindo membros do governo, Louis foi surpreendido com o discurso de Guadet. A partir de então, o senhor Dufau anunciou que a leitura e escrita daquela escola seria através de pontos elevados, já que o Sistema de Barbier teve alguns problemas e o de Louis Braille apresentou eficácia. Num discurso objetivo, forçou o público a concordar que o alfabeto de Louis Braille era finalmente reconhecido. Sua sentença, então, estava concluída e o criador do sistema foi aplaudido, sentindo uma grande alegria, porque a batalha pela adoção da sua invenção havia terminado e o nome do sistema imortalizaria a figura de Louis Braille.

As imagens abaixo mostram o Sistema Braille e a maneira de como ele é lido. É decodificado da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. Cada cela Braille permite 63 combinações de pontos. Dessa forma, é possível designar combinações de pontos para todas as letras e para a pontuação da maioria dos alfabetos. Algumas pessoas absorvem tanta prática em Braille que conseguem ler até 200 palavras por minuto.

Figura 4 – Leitura em Braille



ALFABETO BRAILLE E AS COMBINAÇÕES



LEITURA EM BRAILLE

Fonte: Google Imagens.

Com a questão da doença, Louis Braille acabou se afastando de algumas atividades docentes, ficando confinado em sua cama. Em 1850, foi percebendo que

suas forças estavam chegando ao fim. Braille organizou sua vida ao ponto de preparar documentações para que sua mãe recebesse sua pensão e ficasse amparada. Dois dias após completar 43 anos, em 06 de janeiro de 1852, faleceu, retornando a Coupvray para ser velado e sepultado na sua cidade natal. Um século depois, seu corpo foi removido e sepultado no Pantheón, em Paris, tendo, desse modo, o mais alto reconhecimento para um cidadão francês. Na França, a invenção de Louis Braille foi finalmente reconhecida pelo Estado. Em 1954, o Sistema Braille chegou ao Brasil.

SEÇÃO 3: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO ALUNADO COM CEGUEIRA

> "Não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas da sua profissão" (MAGALHÃES; CARDOSO, 2008, p. 17).

Nas últimas décadas e no cenário atual, a temática da formação docente vem sendo constituída como palavra de ordem nos documentos oficiais, em cursos de licenciatura, em cursos de pós-graduação voltados para a formação de professor e nos ambientes em que esse profissional está inserido. Discutimos aqui, nesta seção, sobre a importância da formação continuada de maneira bem sucinta e percebendo o seu inestimável valor, principalmente aos professores que trabalham na perspectiva da inclusão, nesse caso, com a deficiência visual (cegueira).

A formação de professores é uma recomendação fundamentada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e é uma das mais importantes metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). São realizadas discussões a respeito da formação de professores e, principalmente, das seguintes atividades pedagógicas: profissionalização, professor reflexivo, identidade do professor, saberes docentes, avaliação, planejamento, ensino, estratégias de ensino etc.

O interesse em pesquisar as significações do professor alfabetizador de alunos cegos através do Sistema Braille está atrelado à nossa trajetória profissional, buscando ampliar e multiplicar os conhecimentos que são sempre renovados, para tentar nos manter atualizados e contribuir para a formação de outros professores. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 32) expressa:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O esforço constante de tentar atualizar conhecimentos, através da formação docente, tem a ver com a curiosidade, que é inerente aos seres humanos, e com o respeito que temos aos educandos, sujeitos de aprendizagem e parceiros da jornada diária pela busca do conhecimento, que, em geral, somente é proporcionado por aquele professor ou pela escola que ele frequenta. Às vezes, o aluno é desprovido de oportunidades para acessar o conhecimento por outras vias, sendo, então, a escola e o professor as únicas fontes que oportunizam o contato com a informação.

É por respeito e por ética que devemos oferecer o melhor aos alunos na sala de aula. Libâneo (2010, p. 83) enfatiza: “Entretanto é certo que a formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”. Freire (1996, p. 83) destaca: “Sem a curiosidade que me move, me inquieta, me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Ambas as citações discorrem sobre um professor que instiga a busca por novos conhecimentos constantemente.

Na sociedade vigente, é indispensável a discussão sobre a formação docente e a educação inclusiva, assuntos discutidos neste trabalho, com destaque para a subjetividade dos profissionais que atuam na área da deficiência visual. Nessa perspectiva, buscamos debater acerca de quais significações os professores de alunos com cegueira estão atribuindo à formação docente para alfabetizar por meio do Sistema Braille. Segundo Almeida (1999, p. 3), “alfabetizar é rasgar horizontes, abrir atalhos, apontar saídas, descobrir soluções, criar situações concretas”. Além disso, é propor desafios, na medida em que o Sistema Braille cumpre a função social de qualquer escrita: transmitir informações. É por isso que se torna o método mais adequado às pessoas cegas, pois possibilita que elas leiam o que escreveram.

Para que professores atuem na perspectiva da inclusão, faz-se necessária uma formação continuada constante, que possibilite a esses profissionais criarem ambientes educacionais ricos de estímulos e experiências, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento global do educando, como também ampliando os próprios conhecimentos. A esse respeito, Imbernón (2009, p. 48) propõe que a formação continuada “ajude o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la e construí-la de novo”. O autor nos ajuda a compreender a dialética de ser professor e, sobretudo, humano nesse mundo de transformações, no qual temos a oportunidade de nos reconfigurar através da formação continuada, construindo a história do ser professor e apontando mudanças na sua prática cotidiana.

As categorias Sentidos e Significados utilizadas nesta dissertação nos ajudaram a entender o homem, o humano, em suas dimensões sociais e afetivas. Desse modo, com este trabalho, buscamos estudar essas categorias, para apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças com deficiência visual a respeito da formação continuada. Para Aguiar (2006, p. 95):

> As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, carregam o movimento do fenômeno estudado, nas contradições e sua historicidade.

É importante considerar que a educação inclusiva, na sua trajetória, passou por diversas transformações e mudanças. Dentre estas, sem dúvida, a invenção do Sistema Braille merece grande destaque, pela importância que representa no desenvolvimento das pessoas com cegueira. Segundo Silva (2017, p. 31), "o Sistema Braille foi criado por Louis Braille em 1825, um jovem francês nascido em 1809 em Coupvray na França". É um sistema de leitura e escrita tátil que promove a autonomia da pessoa cega e permite que ela se beneficie.

Sabemos das dificuldades e dos desafios que professores de classe convencional enfrentam para atender o grande número de alunos, incluindo os com deficiência. Entretanto, como tudo na vida possui dois lados, consideramos a existência de aspectos positivos a esse respeito. Conforme Loureiro (2016, p. 2), "estudos comprovam que alunos que estudam com colegas com deficiência aprendem mais".

Os autores Krick e Zych (2009, p. 21) afirmam que "não é difícil deparar-se com educadores que frente a uma criança cega não sabem como agir". Vale salientar que nem toda criança com deficiência visual precisará usar o Sistema Braille para leitura e escrita, apenas as pessoas cegas. De acordo com Defendi (2011, p. 9), "a pessoa cega é aquela que tem perda total ou resíduo mínimo de visão que leva a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita".

Para ensinar melhor, deve-se ter consciência das mudanças ocorridas no cenário atual e estar disposto a se ressignificar constantemente. Na percepção de Perrenoud (2000), é preciso compreender a ideia de que a profissão docente muda e sua evolução demanda constantemente que os professores possuam novas competências. Além de compreender, faz-se necessário empreender esforços e

gerar sua própria formação para atender a um público específico. A formação continuada não se configura em “instrumento” de mágica, capaz de resolver os problemas da educação, mas concebe ao professor, enquanto ser reflexivo, histórico, cultural e social, capaz de transformar concepções e práticas e comprometido enquanto sujeito, acrescentar valores individuais e coletivos, significativos também na constituição do ser de cada aluno.

Esta dissertação está centrada na seguinte problemática: *quais as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille*? Destacamos algumas ações que nos inquietaram para chegar a essa pergunta de partida: como um aluno cego aprende em uma escola com alunos que enxergam? Como formar professores capazes de receber alunos com cegueira? Quais estímulos dados às crianças cegas podem facilitar a aprendizagem no período de alfabetização? Que metodologias e estratégias lhes favorecem uma atividade com significações? Por que os professores sentem dificuldade em preparar uma aula que contemple esses alunos, se o processo de alfabetização e de ensino é semelhante ao de uma criança que enxerga? Quais os principais desafios e avanços encontrados por esses alfabetizadores?

A partir desses questionamentos, elaboramos o objetivo geral: *apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille*. Por meio dessas indagações e da realização da Entrevista Reflexiva com as professoras colaboradoras deste estudo, foi possível apreender as significações a respeito da formação continuada através do Sistema Braille, se a formação tem dado respaldos teórico e prático essenciais e o quanto a formação contribui significativamente para operar transformações no fazer pedagógico desses sujeitos.

SEÇÃO 4: ESTADO DO CONHECIMENTO

> “A estrada vai além do que se vê [...]” (Los Hermanos).

Nesta seção, apresentamos nossas buscas no Estado do Conhecimento. Nele, pesquisamos acerca da temática *As significações dos Professores Alfabetizadores de Crianças Cegas a Respeito da Formação Continuada Através do Sistema Braille*, para que venha a contribuir com os leitores e mostrar caminhos percorridos anteriormente.

O Estado do Conhecimento é uma espécie de identificação, registro e categorização capaz de nos levar à reflexão. Tem poder de síntese sobre a produção científica de determinado campo, em um espaço de tempo, e agrega periódicos, teses, dissertações, artigos e livros a respeito de uma temática específica.

As pesquisas identificadas como Estado do Conhecimento possuem caráter bibliográfico e permitem mapear produções científicas de um tema específico. Com base em Ferreira (2002, p. 57):

> [...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Os descritores são as palavras-chave utilizadas para filtrar a busca dos trabalhos que serviram de base para a nossa dissertação. Alguns trabalhos localizados apresentaram resultados diferentes e distantes da nossa temática. O recorte das buscas se deu no período de cinco anos, ou seja, de 2014 a 2019.

Uma das finalidades desta seção é apresentar como as produções acadêmicas desenvolvem o tema proposto e estabelecer uma relação com a nossa pesquisa, de maneira a demonstrar o direcionamento da investigação, além de refletir sobre novas possibilidades e a contribuição do estudo. Portanto, selecionamos três bancos de dados para a nossa busca. O primeiro foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o segundo foi a Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN – POSEDUC); e o terceiro e último foi o periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O estudo do conhecimento surgiu como maneira de apresentar aos leitores o processo de compreensão, na busca de interligar a relevância do estudo proposto a uma finalidade mais ampla, possibilitando, no entanto, novas abordagens. Nesse sentido, o estudo bibliográfico se caracteriza como um importante instrumento para ampliar o conjunto de novas escritas, trazendo novas perspectivas no que se refere ao ensino de educadores alfabetizadores de crianças cegas através do Sistema Braille.

Marconi e Lakatos (2010, p. 142) colocam que a pesquisa "é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionado ao tema". Ao concordarmos com as autoras acima, ratificamos a necessidade de pesquisas acadêmicas realizadas na área de estudo, uma vez que aponta em determinado assunto ou área existente e, dessa vez, a pesquisa acadêmica requisita, dentre tantas características, respeito ao conhecimento. Consideramos que há um caminho de saberes já trilhado que se antecipou ao nosso. "São as investigações anteriores que indicam caminhos percorridos, olhares específicos, estratégias e bases teóricas, hipóteses confirmadas ou não em artigos e considerações acerca do objeto pesquisado" (FERREIRA, 2002, p. 25).

Pesquisamos trabalhos que nos ajudaram a ampliar as discussões direcionadas à nossa dissertação, com um campo vasto de pesquisa analisado de diferentes maneiras. Sabemos que o pesquisador tem a capacidade de investigar o conteúdo e alinhá-lo à sua curiosidade acadêmica, na medida em que desperta o interesse pela análise como fonte de conhecimento. Sendo assim, a nossa linha de pesquisa segue etapas que possibilitam resultados positivos ao campo da pesquisa dissertativa, dando, principalmente, mais abrangência ao estudo da temática.

Nessa perspectiva, nosso trabalho consistiu em pesquisar sobre *As Significações dos Professores Alfabetizadores de Crianças Cegas a Respeito da Formação Continuada Através do Sistema Braille*, conhecer as produções existentes e ao mesmo tempo delinear os estudos do tema proposto trazendo os esclarecimentos para este trabalho. Sabemos que a deficiência visual é uma realidade dentro das escolas nos dias atuais, sendo prioritário o ensino do aluno

com essa necessidade especial. Por esse motivo, essa temática tem ganhado destaque e pertinência em diversas áreas, principalmente no campo educacional. Com relação a isso, Garcia, Moraes e Mota (2001, p. 28) clarificam:

> Deve ficar claro, no caso a educação de crianças cegas, independentemente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas específicas fundamentais ao êxito e eficácia do processo de aprendizagem da leitura-escrita pelo sistema Braille.

Comungamos com o autor e acrescentamos que, para alfabetizar através do Sistema Braille, o professor necessita ter constantemente em sua formação continuada cursos de aperfeiçoamento, para compreender como se dá o processo de alfabetização. O Sistema Braille passa por atualizações, como todo processo de ensino e aprendizagem, e o professor deve acompanhá-las.

Os descritores utilizados na busca das informações se caracterizaram por palavras-chave, dando mais foco à pesquisa e aos leitores da nossa dissertação e contribuindo para os pesquisadores e estudantes que almejam consultar sobre *As Significações dos Professores Alfabetizadores de Crianças Cegas a Respeito da Formação Continuada Através do Sistema Braille*. Cabe ressaltar que foram realizadas buscas em três bancos de dados, no período de 2014 a 2019. A primeira busca foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); em seguida, no repositório de dissertações de mestrado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e, por último, nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

4.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A pesquisa acadêmica no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) teve início no dia 20 de novembro de 2019. Direcionamos a nossa investigação para o acervo de dissertações, no qual constatamos diversas Instituições de Ensino Superior com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizando a busca do conteúdo proposto pelo tema citado desta dissertação em consonância com as dissertações do curso de mestrado de professores alfabetizadores de crianças cegas através do Sistema Braille, tratando

da questão da deficiência visual e das significações do professor alfabetizador de crianças cegas.

Isso posto, no procedimento de pesquisa no banco de dados da BDTD, foram encontrados alguns assuntos relacionados ao professor alfabetizador de crianças cegas. Essa temática foi levada para um debate mais amplo, que inclui um dos principais pontos positivos para área educacional, qual seja: as escolas que trabalham com alunos com deficiência visual destacam a importância dessa dinâmica no processo de ensino e aprendizagem.

Foram encontradas 09 dissertações no banco de dados da referida biblioteca, das quais alguns resultados foram vistos como essenciais para a nossa pesquisa, por se aproximarem do nosso tema. O primeiro resultado dessa pesquisa trata-se do estudo de Aictyr Lomonte Tamanaha, realizado no ano de 2018, na Universidade de Brasília, tendo como título dissertativo “Aspectos Particulares da Dinâmica Educacional de uma Turma de Alfabetização em Braille”. Esta expõe para o ambiente acadêmico a singularidade do atendimento educacional dos estudantes deficientes visuais em processo de alfabetização.

Sabemos, no entanto, que a inclusão no campo educacional de crianças com deficiência é uma pauta complexa e vem sendo debatida há um tempo no cenário nacional e internacional. Com o passar dos anos, têm sido discutidas as questões voltadas a assegurar o direito da inclusão dos alunos na escola convencional. Existem diversas leis e normas materializadas através das políticas públicas. A dissertação aborda a relevância do contexto educacional na alfabetização por meio do Sistema Braille, como mecanismo na formação do aluno, trazendo também o debate a respeito do educador no domínio teórico de estratégias singularizadas principalmente e especificamente em deficiência visual.

Mediante o exposto, a função do professor alfabetizador é reconhecida como fundamental no processo de formação do aluno de maneira holística e, nesse caso, do aluno com deficiência visual. A pesquisa em questão foi bibliográfica e seu tema, de certo modo, aproximava-se do nosso trabalho.

O segundo trabalho encontrado tem como título “Alfabetização científica com um olhar Inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de Astronomia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, defendido por Carolina Tereza de Araújo Xavier Medeiros na Universidade Fluminense do Rio de Janeiro,

em 2017. Tem como finalidade discutir a educação inclusiva, com foco nas políticas governamentais, garantindo a presença do aluno na escola convencional.

Os estudos relacionados ao tema escolhido se alinham aos educadores alfabetizadores de alunos com deficiência visual, porque mostram algumas práticas educativas inclusivas relacionadas à luta para assegurar os direitos da educação de crianças com deficiências e compreendem que inclusão é, entre outros aspectos, o processo que abrange falar também de exclusão. Além disso, abordam a alfabetização científica por meio de metodologias e estratégias didáticas de aprendizagem que fazem uso da leitura e da escrita, mostrando, com o auxílio da literatura infantil, que o professor utiliza recursos didáticos diferenciados e ricos de sentido no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

O terceiro trabalho pesquisado tem o seguinte título: “Design do livro tátil ilustrado: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e nas técnicas de produção gráfica da imagem e do texto”. Defendido por Elizabeth Romani, de Brasília, no Distrito Federal, em 2016, tem como objetivo discutir, sob a ótica do *design*, a produção atual dessa categoria de livro. Entende que o livro tátil ilustrado configura-se como um objeto multissensorial que explora, principalmente, a percepção tátil, sendo este um recurso também utilizado no despertar da curiosidade do leitor com cegueira em fase de alfabetização.

O quarto trabalho, pesquisado em 2018 pelo autor Leonardo Carlos Barbosa, da Universidade do Estado do Pernambuco, tem o seguinte tema: “Atlas Mundial em Braille com Recursos Sonoros para Deficientes Visuais”. Ele mostra a relevância da cartografia tátil para deficientes visuais, mediante o uso computacional, que habilita estudantes deficientes ou não no ensino e na aprendizagem da cartografia. Com isso, observa-se que a inserção de recursos tecnológicos faz parte do processo de formação do professor alfabetizador no Sistema Braille e que as tecnologias usadas no periódico pesquisado acima caracterizam-se como elementos pedagógicos importantes e dinâmicos na busca do conhecimento da criança cega.

Outro trabalho relevante foi “Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da psicologia histórico-crítica”, de autoria de Luzia Alves da Silva e publicado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2015. Ele consiste em um estudo teórico a respeito da aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual a partir das contribuições da Psicologia Histórico-

Cultural e da Psicologia Histórico-Crítica, fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético. É um trabalho imprescindível para colaborar com o nosso estudo.

O sexto trabalho versa sobre “Alfabetização e letramento de Crianças Cegas em Diferentes Contextos”, realizado por Kátia Regina da Silva em 2018. O trabalho buscou investigar os processos de alfabetização e letramento da criança cega em um contexto cultural vidente. Foi realizado com duas crianças com cegueira congênita em seus contextos socioculturais, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O quinto e o sexto trabalho, além de discorrerem sobre a fase da alfabetização de crianças cegas, discutem as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, que é também base do nosso estudo.

O sétimo trabalho é “Prototipagem de Soluções Tecnológicas, Alfabetização Matemática na Educação Infantil e Deficiência”, cujo autor é Luciano Cassio Lugli, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, defendido em 2018. O estudo em questão não se assemelha ao nosso título e passou no filtro por se tratar de uma investigação feita na fase de alfabetização e por também ser com alunos deficientes. A pesquisa versa sobre a validação de características assistivas em dispositivos tecnológicos que viabilizam interações comunicativas entre crianças com deficiências sensoriais distintas, nesse caso, auditiva e visual, na alfabetização matemática.

A oitava pesquisa é de autoria de Marleide dos Santos Cunha, defendida em 2015, com o título “Ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva da Inclusão do Aluno cego no nível fundamental”, na Universidade Federal de Sergipe. Aborda o aluno cego, focando, porém, na aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental maior.

A nona pesquisa intitula-se “Avaliação Técnica do Trabalho Desenvolvido no Setor de Acessibilidade da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Triângulo Mineiro”. Caracteriza-se como um estudo de caso do autor, Diego Morais Batista, datado do ano de 2018. Por meio dele, foi analisado, através da pesquisa de campo e documental, o trabalho desenvolvido pelo setor de Acessibilidade da UFTM, bem como suas dificuldades e necessidades de investimentos para a otimização de serviços prestados, tendo como sujeitos da pesquisa alunos com deficiências física, sensorial-visual, auditiva e mental – transtornos de aprendizagem.

Os trabalhos buscados na BDTD foram de grande valia para contribuir com a realização do nosso estudo e nos deram um norte para conhecer o que vem sendo estudado em proximidade ao nosso tema. Após essa busca, fomos ao repositório da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) para encontrar trabalhos que dialoguem com o nosso, na tentativa de somar informações.

4.2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN – POSEDUC)

A pesquisa no repositório de dissertações da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) iniciou-se em 27 de novembro de 2019, tendo como campo e fonte de busca o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da referida instituição de ensino superior. Acessamos, portanto, a página da UERN e adentramos no programa de Mestrado em Educação, no qual direcionamos as nossas buscas. A procura foi realizada nos anos de 2014 a 2019, ou seja, nos dias atuais. Localizamos quatro trabalhos que podem contribuir com a nossa dissertação.

Um deles foi a dissertação de Edione Monteiro Araújo Gomes, de 2018, que tem como temática “Significações do Professor acerca da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência no Ensino Médio”. Essa pesquisa trata das significações apreendidas por uma professora do Ensino Médio acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. Dessa maneira, traz a discussão a respeito das práticas pedagógicas, bem como das relações, das vivências e das experiências da inclusão do aluno com necessidade especial.

Encontramos também a pesquisa de Luzimara Alexandre da Silva, de 2017, intitulada “Educação Infantil: Sentidos e Significados do Cuidar e Educar na Pré-Escola”. As categorias Sentidos e Significados inseridas no referido tema contribuíram e engrandeceram nossa visão sobre o estudo.

O trabalho de Lourdes Bernadete Lopes Lima Rocha, defendido em 2019, discute “As Significações da Formação Continuada Constituídas por Professores do Ensino Médio Mediante Insucesso Escolar”. Além de tratar das categorias utilizadas em nosso trabalho, discorre sobre a formação continuada, agregando ao nosso estudo.

Por último, selecionamos “As Significações Produzidas Pelo Professor Iniciante Frente aos Desafios da Atividade Profissional na Educação Infantil”, de Mariluze Riane Diniz dos Santos, defendida em 2018.

As dissertações encontradas no banco de dados da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte seguem a mesma linha da nossa pesquisa, pois tratam logo no título da junção de duas categorias da Psicologia Sócio-Histórica: Sentidos e Significados. Esse par dialético faz parte do nosso título e das discussões ao longo deste trabalho. Embora a essência geral das investigações encontradas não se aproxime de maneira incisiva do nosso estudo, elas são de suma importância para dar respaldo e referências aos autores estudiosos da linha de pesquisa em que este trabalho está inserido.

4.3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem em sua página da internet o portal de periódicos, criado no ano 2000 com o propósito de disponibilizar conteúdos eletrônicos de trabalhos acadêmicos, envolvendo diversas áreas de conhecimento de cursos de pós-graduação, em vários bancos de dados. Caracteriza-se como um importante instrumento de pesquisa acadêmica para a qualificação e o aperfeiçoamento do pesquisador em determinado tema. No que concerne às buscas nos periódicos da CAPES, ocorridas no dia 15 de dezembro de 2019, utilizamos, conforme nossa dissertação, as palavras-chave: *Significações, Deficiência Visual* e *Formação Continuada.* O processo de busca dos dados na plataforma de periódicos CAPES foi realizado paralelamente aos conectores “significações AND professor”, “Formação Continuada AND” e “Deficiência Visual AND Cegos”, usando os recursos que atendessem à nossa necessidade.

Um dos trabalhos encontrados foi o artigo de Lúcia Virginia Mamcasz-Viginheski. Sani de Carvalho Rutz da Silva, Elsa Midori Shimazaki e Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro, da Faculdade de Ciências e Letras *Campus* de Araraquara, sobre “Jogos na Alfabetização Matemática para Estudantes com Deficiência Visual numa Perspectiva Inclusiva”, de 2019.

O artigo citado acima discute o uso de jogos na disciplina de matemática, na fase de alfabetização, com alunos com deficiência visual, caracterizando-o como um desafio para o professor enquanto educador no ensino regular. Ele mostra como esses recursos metodológicos podem ser adaptados para os alunos com deficiência visual.

O outro artigo localizado no periódico da CAPES, intitulado “Aprendizagem e Alfabetização de Alunos com Cegueira”, da autora Elizabeth Canejo, publicado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2018, versa sobre a política inclusiva referente à alfabetização de alunos cegos. Discute a potencialização e o desenvolvimento dos educandos, deficientes visuais ou não, concomitantemente à educação especial vigente, em especial o ensino e aprendizagem de pessoas cegas. Além dos trabalhos citados, foram localizados 64 artigos que não contêm dados muito próximos à nossa temática dissertativa.

Prosseguindo com a pesquisa refinada nos periódicos da CAPES, encontramos um artigo sobre “O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias utilizadas na leitura e escrita” (2017), dos autores Eliane Maria Dias e Francileide Batista de Almeida Vieira, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ele aborda o desejo de compreender como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita nas pessoas cegas e quais instrumentos ou estratégias são utilizados em face das novas tecnologias. O trabalho apresenta um referencial teórico que aborda a referida temática pesquisada no periódico da CAPES.

Vygotski (1995, p. 27) enfatiza que “ler com a mão como faz uma criança cega e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, ainda que cumpra a mesma função cultural na conduta da criança e tenham, basicamente, um mecanismo fisiológico similar”. Essa reflexão do autor é fundamental para compreendermos que a formação continuada possibilita ao professor ser multi no entendimento de que o mecanismo fisiológico das crianças é similar, mas o caminho para a aprendizagem é diferente e precisa cumprir a sua função social, proporcionando que a aprendizagem ocorra de maneira integral.

A pesquisa no banco de dados da CAPES mostra a relevância do Sistema Braille no processo de alfabetização de crianças cegas, funcionando como um elemento norteador para o conhecimento acadêmico. A investigação possibilitou, assim, uma melhor compreensão do tema da nossa dissertação, ampliando novos caminhos de conhecimento acadêmico em torno do professor alfabetizador de crianças cegas.

Nessa perspectiva, as pesquisas acadêmicas localizadas contribuíram e auxiliaram no desenvolvimento intelectual do pesquisador ou estudante, caracterizando um fator positivo na ampliação de assuntos relevantes. Esta

dissertação busca abordar a temática da alfabetização de crianças cegas da maneira mais objetiva possível, destacando eixos da deficiência visual e significações a respeito da formação continuada de professores alfabetizadores através do Sistema Braille.

Os trabalhos destacados discutem, em sua maioria, a inclusão do deficiente visual nas escolas e deram suporte aos nossos estudos. Observamos que as publicações sobre a alfabetização de crianças cegas são de grande importância para a nossa análise, porque através delas obtivemos o embasamento teórico que ajudou a responder os quesitos referentes ao nosso objetivo.

Portanto, as análises de literatura da nossa pesquisa evidenciam conteúdos metodológicos empregados a respeito da formação do educador alfabetizador de crianças cegas através do Sistema Braille. Mesmo que existam vários autores que contribuíram para o processo de pesquisa acadêmica, há, ainda, mais investigação no caminho do pesquisador interessado pelo tema.

Em linhas gerais, a pesquisa que trata da temática do professor alfabetizador de crianças cegas através do Sistema Braille e o Estado do Conhecimento vêm nos enaltecer à medida que os meios acadêmicos oferecem documentos informativos, quais sejam, artigos, teses e dissertações correlacionados à pesquisa de campo e a avanços de estudos acadêmicos no futuro.

No refinamento das nossas buscas durante a construção do Estado do Conhecimento, conseguimos entender que o quantitativo das publicações sobre significações de professores alfabetizadores de crianças cegas ainda se mostra irrisório. Contudo, é de extrema importância para nosso estudo, pois o acesso às fontes embasa teoricamente o nosso trabalho e nos ajuda a responder questões relacionadas aos nossos anseios. A pesquisa não trata apenas do professor do aluno com deficiência visual, posto que nossos estudos estão ligados também ao eixo da formação docente e, principalmente, às significações apreendidas por esses professores, sujeitos relacionados à formação continuada por meio do Sistema Braille. Iluminados pela teoria da Psicologia Sócio-Histórica, percebemos que alguns trabalhos selecionados estão em harmonia com nosso tema de alguma maneira.

Um fato relevante que pudemos ressaltar foi a oportunidade de descobrir o ineditismo da nossa pesquisa na atualidade e localizar trabalhos que se assemelham ou que se distanciam do nosso tema. Estes, sobretudo, noticiam o que vem sendo estudado e pesquisado com relação à nossa temática mundo afora.

SEÇÃO 5: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUSSÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE HOMEM E ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE ANÁLISE

> “Toda pessoa sempre é as marcas
> Das lições de outras tantas pessoas
> E é tão bonito quando a gente entende
> Que a gente é tanta gente quer que a gente vá
> Que nunca está sozinho por mais que pense estar” (“Caminhos do Coração”, Gonzaguinha).

A concepção de homem é criada a partir de uma visão que se contrapõe às concepções idealistas do que é ser humano. Ela se contrapõe à visão de um homem universal, abstrato e desprendido de valores históricos, firmando-se na ótica de um sujeito que é humano e que é constituído histórica e culturalmente. Ele é, ao mesmo tempo, concreto, imperfeito, único, criativo, complexo e inacabado e o seu desenvolvimento se processa corriqueiramente, por toda a vida, no movimento da dialética do mundo, ou seja, a partir do momento em que o homem se lança no meio social ocorre o seu processo de humanização. Isso posto, Silva (2020, p. 51) complementa: “O processo de humanização do humano ocorre a partir do momento que este se insere no meio social e mantém uma relação dialética com os grupos humanos, a cultura e a história ao qual está inserido”.

Nesse sentido, entendemos que esse sujeito possui uma subjetividade que lhe atravessa a todo instante e faz dele um ser peculiar, detentor da sua história. Essa história é construída através da sua interação com o meio social e permanece por toda a vida, num processo dialético.

A Psicologia Sócio-Histórica tem sua base epistemológica firmada no Materialismo Histórico Dialético do marxismo e o procedimento metodológico é constituinte ativo dessas relações. No dizer de Barbosa (2011, p. 23),

> Na Psicologia sócio-histórica, a concepção de homem supera a visão fragmentada/reducionista acerca do ser humano, já que esse não se reduz nem ao social nem ao individual, mas se constitui como sujeito, a partir de sua atividade nos diferentes processos da sociedade, ou seja, nos momentos históricos, culturais e no tempo. Revela-se, assim, dialeticamente tanto na dimensão social, quanto na dimensão individual.

Para Leontiev (1987, p. 49),

> Os homens em sua atividade, não se conformam em adaptar-se a natureza. Transformam esta função de suas necessidades em desenvolvimento. Inventam objetos, ferramentas e máquinas muito complexas. Constroem moradias, tecem roupas, produzem outros valores.

Dessa forma, entendemos que na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica a compreensão de homem ultrapassa a visão fragmentada a respeito do ser humano. Ele não se limita tão somente ao social, nem ao individual, mas se constitui como sujeito humanizado a partir das relações estabelecidas com o meio em que está inserido. Em consonância com Vygotski (2007), o homem nasce no seu processo biológico natural e vai se compondo de acordo com o outro e com o mundo que o circunda.

De acordo com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, o homem é um ser que vive em constantes mudanças sociais, individuais e culturais. Na perspectiva de Bock (1999, p. 28), "assim as explicações sobre o homem devem ser baseadas fundamentalmente no mundo social e histórico". A autora ainda complementa:

> Não há natureza pronta. Não há aptidões. A única aptidão do homem é não poder desenvolver várias aptidões. E o desenvolvimento do indivíduo se dá no contato com a cultura e com os outros homens. Os objetos da cultura materializam a história, cristalizam as aptidões desenvolvidas pela humanidade no decorrer de sua história (BOCK, 1999, p. 30).

Nesse pensamento, ratificamos que não existe homem sem passado e, consequentemente, sem história. A nossa história é constituída através de como a natureza vem se transformando em sociedade e a todo instante vem produzindo a nossa existência. Esse homem é produto e produtor das relações, numa dinâmica dialética em que ele é capaz de transformar sua realidade.

5.1 Algumas categorias teórico-metodológicas: construtos para a compreensão dos fenômenos

> "Tudo que se vê não é
> Igual ao que a gente viu há um segundo
> Tudo muda o tempo todo no mundo [...]"
> ("Como uma onda", Lulu Santos e Nelson Motta).

As bases epistemológicas da Psicologia Sócio-Histórica estão fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético. As categorias da Psicologia Sócio-Histórica também são alicerçadas no Materialismo Histórico Dialético. Barbosa (2011, p. 94) ressalta que “o materialismo dialético considera que a realidade está sempre em movimento, que não podemos entender uma parte sem olhá-la à luz da totalidade”. Desse modo, para compreendermos o homem, devemos analisar a realidade do processo histórico, social e cultural em sua totalidade, percebendo esse homem como único e coletivo ao mesmo tempo.

As categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica neste trabalho tentam explicar o que está além da aparência, nesse caso, através da entrevista reflexiva que realizamos. As falas das colaboradoras deste estudo envolvem, além de tudo, subjetividade, contradições e mediações. Por esse motivo, utilizamos algumas categorias que nos ajudaram a revelar e apreender as significações dessas professoras na atividade docente com crianças cegas.

Elegemos cinco construtos teóricos que nos ajudaram a compreender a dimensão subjetiva dos professores colaboradores e a fundamentar e ampliar nossas análises na execução desta pesquisa. Destacamos: Sentidos, Significados, Historicidade, Mediação e Afetividade. Eles são chaves para tentarmos decifrar as significações advindas do ser humano sobre o objeto da realidade educacional.

No ponto de vista de Vygotski (2001b, p. 23), “o homem é um ser social”. Nessa perspectiva, Aguiar (2006, p. 95) aponta que “os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos apenas no nível das aparências”.

Como as categorias também se unem à estruturação do movimento dialético da pesquisa, também nos deram suporte, promovendo o entendimento da realidade e seus condicionantes. Escrevemos, a seguir, sobre cada uma delas, seu conceito e o porquê de as selecionarmos.

5.2 Historicidade

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui.
Percorri milhas e milhas antes de dormir.
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei [...]”
(“A Estrada”, Cidade Negra).

A Categoria Historicidade perpassa todas as pessoas e objetos, uma vez que somos seres sociais e culturais e possuímos história. Sabemos que todas as coisas são detentoras de uma história e essa historicidade é mutável com o tempo, como no movimento da dialética.

Conforme evidencia Soares (2011, p. 33),

> Nos estudos Sócio-Históricos, a história é uma categoria que nos ajuda a romper, fundamentalmente, com a ideia de que o homem é um ser estático, ou simplesmente que seu desenvolvimento é marcado por uma sequência linear de características sobrepostas.

Dessa forma, a historicidade compreende a vida humana, com todos os seus contornos de avanços e recuos, e é constituída através da materialidade da relação homem-natureza. Segundo Teixeira (2014), faz-se necessário explicar o que significa historismo e historicismo, para não os confundir com o termo historicidade. Embora semelhantes na grafia, possuem significados diferentes: “O historismo capta o presente a partir do passado, já o historicismo capta o presente a partir do futuro. Em ambas as perspectivas não há como ser fiel ao real, pois as contradições não são desveladas” (TEIXEIRA, 2014, p. 31). Nessa perspectiva, a categoria marxista Historicidade trata das estruturações objetivas e reais que utilizamos para refletir sobre a realidade.

Toda atividade humana e todos os construtos teóricos são históricos, pois a história da humanidade é produto da própria história humana. Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira (2014, p. 127) expõe: “Nenhuma destas categorias pode ser de fato apreendida se não considerarmos a historicidade do objeto, é importante entendermos que um dado fenômeno se constrói dialeticamente com o contexto material, a realidade vivida e suas estruturas”. Ainda, Aguiar e Ozella (2013, p. 302-303) afirmam: “Tal categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso apreender seu movimento”.

Nesse sentido, compreendemos que a história por si só não faz o movimento dialético. Para produzir historicidade, faz-se necessário problematizar e refletir, isto é, tratar um dado empírico buscando os processos que o constituem. Sendo assim, ratificamos a relevância da categoria historicidade para este trabalho, no processo de construção do conhecimento, porque a historicidade identifica os seres humanos

como seres históricos únicos e concretos. Consideramos a historicidade algo que é inerente a cada pessoa, de maneira subjetiva. Nesse caso, ponderamos a historicidade das professoras entrevistadas para compreendermos suas significações e nos aproximarmos das zonas de sentido das educadoras com relação à formação continuada através do Sistema Braille.

Se a compreensão histórica dos fenômenos se constitui como condição fundamental, é preciso que o pesquisador aborde o conhecimento como inacabado, em constante movimento, em permanente transformação. Vale mencionar que o percurso escolhido ressalva o método como análise da realidade, sua origem e seus princípios, base do movimento crucial. Para compreender as categorias, deve-se partir de uma análise que se norteia por uma perspectiva histórico dialética, a qual, por sua vez, permite apreender a realidade considerando que ela é concreta, instável e imperfeita.

De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, a Historicidade é uma categoria que nos permite entender a dimensão subjetiva do trabalho do professor em uma perspectiva materialista dialética, em que a história do trabalho desse profissional é pensada a partir da realidade concreta e não a partir das ideias. A categoria nos auxiliou a enxergar como esse professor foi se constituindo ao longo do seu movimento histórico e como as contradições presentes na realidade foram determinando o modo de significar o seu trabalho. A categoria Historicidade nos ajudou, também, a analisar as significações produzidas pelo professor alfabetizador de alunos cegos acerca do seu trabalho no processo histórico, cronológico, dialético e social, tornando-o consciente de que a formação continuada transforma seu fazer reflexivo e pedagógico.

5.3 Sentidos e Significados

> “Ao escrever a história da sua vida não deixe ninguém segurar a caneta” (Autor desconhecido).

Para iniciar uma breve discussão a respeito das categorias Sentidos e Significados, convém esclarecer que a análise partiu da concepção da Psicologia Sócio-Histórica de homem. Passou, assim, pelas categorias: Mediação e

Pensamento e Linguagem, concluindo com a análise do processo de constituição dos Sentidos e Significados na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Sentidos e Significados são categorias distintas e imprescindíveis para compreender o homem nas suas dimensões sociais, humanas e afetivas. Embora as duas tenham significados diferentes, uma não existe sem a outra e, portanto, formam um par dialético.

A categoria Sentidos pertence mais à ordem da subjetividade, ou seja, os sentidos são individualizados, destacando-se a singularidade historicamente construída de cada sujeito como individual e singular. Um exemplo que materializa esse pensamento é o fato de duas pessoas que estão no mesmo lugar, vivendo a mesma experiência, observarem e extraírem informações e sentidos diferentes, evocados pelos recursos que cada uma possui historicamente, construídos ao longo da vida de acordo com a peculiaridade que é própria de cada ser, porque os sentidos são evidentemente implicados pela subjetividade.

Os sentidos são individualizados e intrinsecamente vinculados às histórias de vida de cada um, motivando a maneira de ser e de pensar de cada pessoa. A esse respeito, Barbosa (2011, p. 42) defende:

> As categorias sentidos e significados são constitutivos e constituintes do pensamento e da linguagem. São, portanto, categorias fundamentais para a compreensão do indivíduo como sujeito, como ser ativo, histórico, social e individual que se relaciona com o mundo, com os outros e que é mediado pelas significações simbólicas e afetivas.

Diante desse contexto, fica mais fácil entender como os Sentidos e os Significados permeiam de forma subjetiva a maneira como cada pessoa se comporta e leva esses detalhes para dentro da profissão que seguiu.

Os Sentidos podem conter elementos contraditórios, gerando sentidos variados, inesgotáveis e subjetivos: emoções e afetos, prazer e desprazer, gostar e não gostar. Conforme Aguiar (2006b, p. 135), “o sentido é muito mais amplo e complexo que o significado, porque são implicados pela subjetividade”.

A pesquisa contou com duas colaboradoras que são professoras alfabetizadoras de crianças cegas. No momento da entrevista reflexiva e na busca das informações produzidas, a categoria Sentidos nos ofereceu suporte para interpretar, através da fala e dos gestos dessas participantes, como as suas

vivências eram distintas, pois estavam vivendo a experiência ao mesmo tempo, mas cada uma tinha significações totalmente distintas. Concordamos com a maneira de pensar de Barbosa (2011, p. 48), quando afirma: “No sentido temos a singularidade do sujeito, que foi historicamente construída”.

Já o Significado é a palavra dicionarizada. É um conceito e refere-se ao campo semântico da palavra. Para Vygotski (2001, p. 398), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. O ato de significar, em latim, corresponde a mostrar com sinais, indicar, dar a entender, anunciar e declarar por meio de signos. Os significados são produzidos histórica e socialmente e vão se transformando no movimento Histórico-Cultural. Portanto, são construídos pelos homens ao longo da vida e têm a função de permitir a comunicação e a socialização das experiências vividas, isto é, não são estáticos como tudo que permeia a dialética. Nessa sintonia, para Aguiar (2006, p. 43):

> O significado para Vygotsky é uma construção social de origem convencional estável, porque o homem ao nascer encontra o sistema de significações pronto e elaborado historicamente, enquanto que o sentido é a soma de eventos psicológicos que a palavra evoca a consciência.

Por essa razão, elegemos mais essa categoria, que nos auxiliou na compreensão do indivíduo como sujeito ativo, afetivo, humano, social e individual, que se relaciona com o mundo. Sua significação tem o poder de transformar o natural em cultural.

Os Significados são configurados pelos sujeitos a partir de suas subjetividades. São traços característicos e indispensáveis da palavra e não são individualizados, porque fazem parte de um mundo cultural que existe e que está sendo construído pelos homens ao longo da sua história. A todo instante sofrem modificações, desenvolvem-se com o passar do tempo, mas não perdem sua referência inicial.

Em face desse contexto, para conseguir compreender as falas dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, não bastava entender suas palavras, mas “compreender seu pensamento (que é sempre emocionado) é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2006, p. 130).

O estudo com essa categoria foi crucial para esta investigação, que teve como sujeitos os professores alfabetizadores de crianças cegas. Entender suas

respostas é apreender, também, através dos gestos e das expressões faciais, as significações que atravessam cada uma delas quando falam a respeito da formação continuada por meio do Sistema Braille, denunciadas no momento da entrevista. As duas categorias são muito potentes e nos ajudaram a ver o sujeito de maneira mais profunda, não apenas o seu discurso. É necessário compreender o sujeito para que sua fala no momento da entrevista reflexiva não se torne apenas uma descrição dos fatos. Sentidos e Significados são construtos intelectuais que surgiram para explicar a realidade em movimento do mundo material.

5.4 Mediação

> "É somente na relação e na troca com o outro e com a cultura produzida socialmente que o indivíduo se tornará humano" (Sílvia Barbosa).

A mediação é o ponto central da teoria vygotskiana sobre o funcionamento psicológico. Trata-se de uma categoria muito importante para a psicologia quando nos referimos à relação ensino e aprendizagem entre professores e alunos, como é o caso desta dissertação. Vygotski (1998b, p. 150), "ao considerar a aprendizagem como atividade social, de produção e reprodução de conhecimentos que depende das condições e valores sociais sob os quais os sujeitos encontram-se inseridos, afirma que essa relação não é direta, mas mediada".

Seguindo a linha de raciocínio da Psicologia Sócio-Histórica, a mediação nada mais é que a produção de instrumentos e símbolos que vêm sendo construídos historicamente por pessoas que nos antecederam desde os primórdios até a presente data. Para a Psicologia Sócio-Histórica, as atividades sociais são mediadas pelas nossas relações com as outras pessoas e pelos estímulos, com intenção de facilitar as nossas operações. Nessa teoria, as relações não são diretas, mas, sim, mediadas, ou seja, o homem não se relaciona diretamente com o mundo. Sua relação é mediada pelo conhecimento construído pelas relações passadas e pelos instrumentos físicos ou simbólicos. Na escola, professores, demais profissionais e alunos são agentes mediadores.

Para Vygotski (1995, p. 152), existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

> Podemos entender como signos, os instrumentos psicológicos, tudo que se usa para lembrar as tarefas do dia a dia, ou chamar a atenção para elas, como, por exemplo: o nó no lenço; a troca de anel do dedo da mão para não esquecer um compromisso; uma anotação na agenda; uma lista de compras; uma chamada no celular e, sobretudo, o conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táteis etc...

Dessa maneira, é possível entender que os elementos mediadores são representações mentais que substituem objetos do mundo real. De acordo com Vygotski (1995), signos podem ser definidos, já o instrumento é a mediação direta entre o homem e o objeto da atividade (a natureza). Ambos possuem função mediadora e suas diferenças centrais consistem em que o signo é orientado internamente, enquanto o instrumento é orientado externamente para a atividade, que é o campo da objetividade. A mediação configura-se como práxis, ou seja, como um "movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática" (SEVERINO, 2005, p. 46).

A categoria marxista se fez imprescindível neste trabalho, porque o tema envolve a relação entre professor e aluno. Interagimos com as professoras, que mostraram, por meio das falas, suas significações a respeito da formação continuada nesse processo de alfabetizar criança cega através do Sistema Braille e de como a mediação ajudou nesse período, já que esta se configura um processo de auxílio. Para ocorrer aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças com cegueira, é preciso haver relação, o que somente é possível na inclusão com o outro, ou seja, na relação do homem com o meio, mediada por esse elemento chamado mediação, em um movimento que articula teoria e prática.

5.5 Afetividade

> "Entre o prazer e a dor há inúmeros matizes de afeto [...]" (Ana Bock).

A categoria Afetividade surgiu da necessidade de discutir, na perspectiva de Vygotski, à luz da Psicologia Sócio-Histórica, o importante papel desse aspecto no processo de ensino e aprendizagem, posto que envolve professor, aluno e conteúdo no âmbito escolar. Desse modo, considera-se como questão central a junção do afetivo e do cognitivo do aluno, que é sujeito de aprendizagem e que, nesse

momento, precisa ser afetado positivamente, já que o afeto pode ocorrer de forma tanto positiva quanto negativa. Ao contrário do que pensa o senso comum, afetar não significa acarinhar ou nunca dizer não, mas afetar o outro através de sensações internas e externas: “A Afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento” (SALLA, 2011, p. 1).

Essa categoria pode influenciar de maneira positiva na autoestima e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, entendemos que o professor deve se atentar e colocar em prática a ação de trabalhar a afetividade em sua sala de aula cotidianamente, pois a interação entre professor e aluno, quando realizada através da afetação, leva a uma aprendizagem significativa, embora a escola seja o lugar onde o compromisso maior é a produção de conhecimento formal. Ainda assim, Almeida (1999, p. 107) afirma que “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica necessariamente uma interação entre pessoas, portanto na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

A forma como o professor se comporta e conduz sua aula influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesse contexto, as próprias relações entre sujeito e objeto, como também entre crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam cada aluno de maneira particular e subjetiva, positiva ou negativamente, pois os afetos estão fora do campo da consciência. É importante que na sala de aula elas se estabeleçam de forma positiva.

Faz-se necessário destacar o posicionamento de Wallon (1978 *apud* SILVA, 2014) com relação ao desenvolvimento da afetividade. Segundo esse autor, ela se manifesta primeiramente nos gestos e nas expressões da criança, enquanto não conseguem verbalizar o que sentem. Para ele, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio em que ela está inserida. Pode-se supor que a afetividade é de grande valia nas relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e os múltiplos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), ratificando que as interações que ocorrem no ambiente escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, como na maneira de incentivar ou elogiar. Essas atitudes são vistas pelos discentes como maneiras de encorajá-los a enfrentarem as suas dificuldades, oportunizando que fiquem mais à vontade para expor suas indagações, criando elos de afeto e confiança. O professor

deve demonstrar sempre atenção, sendo esta uma influência positiva na qualidade do relacionamento professor-aluno. Tanto o incentivo quanto a atenção são formas bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como *cognitivização da afetividade.*

A afetividade é indispensável à vida humana, pois reflete o papel da família e da escola nesse processo de ensino e aprendizagem. É também um elemento essencial da aprendizagem, porque ajuda no desenvolvimento integral do aprendente, ou seja, o foco se encontra no sujeito e na sua interação com os outros e com o ambiente onde vive. Essa influência (ou falta dela) contribui positiva ou negativamente na sua aprendizagem global.

Corroborando com esse pensamento, Wallon (1978 *apud* SILVA, 2014, p. 15) escreve que "a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento". De acordo com Dantas (1992), a emoção, uma das dimensões da afetividade, é um instrumento de sobrevivência inerente ao homem. É "fundamentalmente social" e "constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica" (DANTAS, 1992, p. 85). Já Piaget explicita que a afetividade é uma energia impulsionadora das ações do sujeito, enquanto Wallon (1978 *apud* SILVA, 2014, p. 1) conclui: "a afetividade é um componente permanente da ação".

Foi por razões como as apresentadas acima que elegemos essa categoria, considerando que ela é inerente a cada ser humano. Concordamos com Wallon quando afirma que em todos os estágios do desenvolvimento humano a afetividade está presente em maior ou menor grau. Ela faz parte da interação indispensável a esse processo de formação do indivíduo como ser social e cultural, inserido, de fato, no meio cultural.

Buscamos enfatizar a profissão docente com os sujeitos colaboradores desta pesquisa, evidenciando as relações repletas de afetos e os sentidos que cada um apreendeu diante delas, já que o ser humano é movido pela afetividade e na sala de aula não é diferente. Segundo Vygotski (*apud* LAKOMY, 2003, p. 38), "a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos, sendo o conhecimento internalizado e transformado pela criança através da sua interação ou trocas sociais com as pessoas que a rodeiam".

O trabalho do professor de crianças cegas está intimamente ligado à sua formação inicial (graduação) e à sua formação continuada (extensão, especialização

etc.), que são indispensáveis à capacitação para agir o mais adequadamente diante dos desafios enfrentados com a formação continuada através do Sistema Braille e, consequentemente, com as reflexões diárias para alfabetizar alunos com cegueira. Conhecer sobre afetividade é abrir horizontes dentro da sala de aula, a fim de realizar um trabalho eficaz e prazeroso.

SEÇÃO 6: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

> “Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
> Tantas pedras no caminho
> não seria ruim [...]” (Humberto Gessinger).

Nesta pesquisa qualitativa, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos advindos da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotski e seus colaboradores. A perspectiva teórico-metodológica utilizada neste estudo foi desenvolvida por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). **No primeiro instante** desta seção, explanamos sucintamente o método desenvolvido por Vygotski, que foi baseado no Materialismo Histórico Dialético e selecionado para fundamentar os procedimentos metodológicos, os lócus e os colaboradores da pesquisa, critérios para a escolha das professoras e a exposição do primeiro encontro.

No segundo instante, elucidamos os artifícios utilizados na produção das informações obtidas através da entrevista reflexiva, desenvolvida por Szymanski (2011). Além disso, apresentamos os procedimentos dos Núcleos de Significação como processos de análise das informações, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2013).

A análise aconteceu como um processo construtivo-interpretativo das informações obtidas. Utilizamos, em todas as etapas, as categorias elencadas para este trabalho, a saber: Historicidade, Mediação, Afetividade, Sentidos e Significados, com vistas a apreender as significações das professoras sobre a formação continuada através do Sistema Braille.

6.1 O método como procedimento de pesquisa na Psicologia Sócio-Histórica: alguns conceitos

Para subsidiar esta pesquisa, nesta seção, discorreremos sobre a perspectiva teórico-metodológica que utilizamos neste trabalho, conforme elucidamos acima. Nesse sentido, Vygotski (2007, p. 59) reitera:

> Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados as

> novas maneiras de colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos.

Diante desse entendimento, a perspectiva vygotskiana edifica um novo método para estudar as funções psicológicas superiores dos seres humanos, baseado na abordagem materialista histórico dialética. O teórico entende que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, como também a sua adaptabilidade e todo o seu desenvolvimento. À luz do embasamento teórico-metodológico elencado, constituímos os procedimentos e normas utilizados no alcance das informações produzidas. Os pressupostos norteiam o olhar do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, permitindo romper com posições irredutíveis e ultrapassar visões pautadas pela aparência.

Sobre encontrar uma metodologia, Vygotski (2007, p. 62) ratifica:

> O desenvolvimento psicológico dos homens é a parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica.

Um dos aspectos mais importantes na realização de uma pesquisa é o método. O nosso enfoque dialético confirma a influência da natureza sobre o homem, ratificando que ele age sobre esta e tem condições de criar, conduzido pelas mudanças provocadas por ela, e de produzir novas condições naturais para a sua existência. Esse caráter é a peça-chave da abordagem deste estudo e das interpretações das funções psicológicas.

Na abordagem que fundamenta esta pesquisa, utilizamos três princípios básicos para analisar as funções psicológicas superiores dos sujeitos participantes. São eles: *Analisar Processos, e não objetos, Explicação versus descrição e o Problema do comportamento fossilizado.*

O primeiro deles, ***Analisar processos e não objetos***, é uma proposta para nos ajudar a distinguir a análise de um processo da análise de um objeto. Atrelado a esse ponto, Vygotski (2007, p. 63) destaca:

> A análise psicológica quase sempre tratou os objetos estáveis e fixos. A tarefa da análise consiste/a simplesmente em separá-los nos seus elementos componentes. A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma

> exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos.

Analisar objetos estáveis e fixos é ir na contramão da dialética, já que, para essa teoria, as coisas não são cristalizadas e estão em movimentos constantes. Essa teoria assegura que os fenômenos humanos devem ser analisados em processo, respeitando as transformações.

Em face das leituras realizadas, percebemos que a psicologia do desenvolvimento, e não a psicologia experimental, é quem fornece a abordagem da análise da qual necessitamos. A abordagem do desenvolvimento é um complemento à psicologia experimental.

O segundo princípio, ***Explicação versus descrição***, explica que a simples descrição dos fatos não revela as relações dinâmicas causais que estão nas entrelinhas dos fenômenos. A esse respeito, a teoria vygotskiana nos ensina a olhar além da aparência. Essa análise nos alerta a não nos contentar com a experiência imediata das coisas. É necessário buscar compreender os estímulos externos e as respostas internas, que são os alicerces das formas superiores do comportamento, trazendo, assim, mudanças para a pesquisa, caso contrário, nem o pesquisador nem o sujeito pesquisado serão modificados. Nessa perspectiva, Aguiar e Ozella (2006) realçam que não devemos nos contentar somente com a explicação dos fatos, mas também nos atentar para a descrição dos sentidos constitutivos desse objeto no seu processo de constituição histórica.

O problema do comportamento fossilizado é o terceiro princípio da Psicologia Sócio-Histórica. Baseado nesse entendimento, o pesquisador irá buscar o que é essencial, mas não está à mostra, aspecto primordial nesse tipo de pesquisa, porque muitas vezes o sujeito pesquisado não percebe o que está por trás de suas palavras, gestos e comportamentos. No andamento da investigação, é necessário estarmos atentos, observando os sinais, para desvendar a maneira como a pessoa entrevistada procede e intervém durante toda a atividade e, a partir de então, realizarmos uma leitura afunilada dos movimentos, dos gestos e das palavras sinalizados por ela. A intenção é a de captarmos os elementos que possam tornar possível a compreensão nesse processo e, principalmente, separar-nos de paradigmas postos, buscando a dialética do objeto em análise e entendendo que

tudo é passível de mudanças. No tocante a esse ponto, Vygotski (2007, p. 68) afirma:

> Consequentemente, precisamos concentrar-nos no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado, fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica.

Estudar algo historicamente significa entender o processo de modificação, sendo esse o requisito básico da dialética. Compreendemos que os três princípios citados nos ajudaram na realização desta pesquisa, tendo em vista que refletimos sobre *os sentidos e significados do professor alfabetizador de crianças cegas através do Sistema Braille*, atribuídos pelos sujeitos colaboradores desta análise na sua atividade pedagógica na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

6.2 O lócus e as colaboradoras da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa são duas professoras da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma delas é professora do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV/NAPPB) e a outra trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola de Ensino Fundamental, ambas da Rede Básica Municipal de Ensino. O lócus onde acontecem os atendimentos obedece ao artigo 5° do documento que assegura o processo de inclusão, conforme a citação abaixo:

> O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

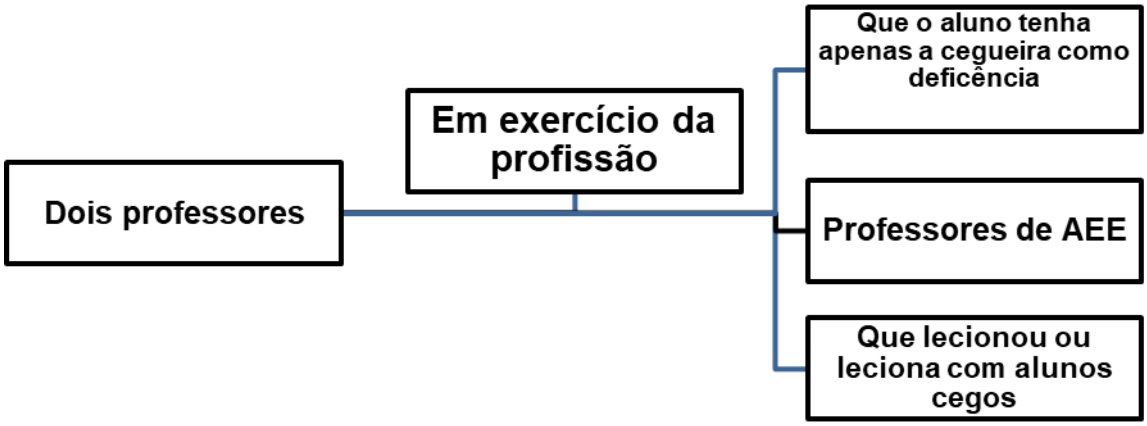
Como reza o documento, nesses espaços ocorrem os atendimentos prestados pelas nossas cooperadoras. Neles, elas contribuem para a escolarização de crianças com deficiência visual, neste caso, a cegueira. Além disso, são espaços

que colaboram com a formação inicial e continuada dos professores que possuem alunos cegos e com baixa visão ou daqueles que se interessam pela temática.

Os critérios constituídos para a seleção das educadoras entrevistadas para esta pesquisa foram cinco, a saber: que fossem duas professoras; que exercessem a profissão; que estivessem inseridas nos espaços citados pelo artigo 5° do documento, ou seja, professoras de AEE; que lecionassem a alunos cegos; e, por último, que os alunos tivessem apenas a cegueira como deficiência, sem o cruzamento de outras limitações, o que torna o processo de alfabetização diferente.

A deficiência visual inclui o aluno cego e o com baixa visão. Para este estudo, priorizamos os alunos cegos no processo de leitura e escrita. A figura abaixo mostra o detalhamento da nossa escolha.

Figura 5 – Fluxograma com detalhamento da pesquisa



Visando preservar a identidade das docentes, utilizamos nomes fictícios para as educadoras, quais sejam: Flor e Estrela. Elas são professoras da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN e atuam no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência visual.

Flor é uma mulher que está na faixa etária em torno dos 50 anos, é viúva e tem uma filha. É concursada pela rede municipal de Mossoró há 31 anos. Graduada em Pedagogia através do Programa Proformação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), possui Pós-graduação em Psicologia Escolar da Aprendizagem pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e atua somente com alunos deficientes visuais há 23 anos.

Estrela é uma mulher com idade por volta dos 60 anos, é viúva, tem quatro filhos e nove netos, está aposentada pelo estado e tem vínculo na rede municipal há 18 anos. Possui duas graduações: História, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e Ciência da Religião, pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Tem Pós-graduação em Psicopedagogia pela UVA, mestrado em Educação pela Metodista de São Paulo e atua em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) há 15 anos pelo município de Mossoró. No estado, trabalhou por apenas sete anos no ensino básico, dedicando-se até o momento da sua aposentadoria a salas de AEE. Estrela possui uma vasta experiência na docência com alunos com deficiências.

Visando pensar nos critérios da nossa escolha, estabelecemos, inicialmente, o número de professores participantes e, em seguida, realizamos o roteiro da entrevista reflexiva, de acordo com os nossos objetivos e inquietações com relação ao estudo. Para firmarmos parceria com as educadoras selecionadas, fizemos contato por telefone e dialogamos a respeito do nosso objeto de estudo. Esclarecemos um pouco da nossa proposta, dos objetivos e da metodologia e lançamos o convite espontâneo às professoras, que se interessaram em cooperar com a pesquisa.

Em virtude da pandemia da COVID-19, a comunicação com as participantes poderia ocorrer de várias maneiras, desde que respeitado o distanciamento social para evitar ainda mais o alastramento do vírus. Após essa definição, marcamos o dia para a realização da entrevista, por meio da plataforma Google Meet.

A entrevista reflexiva foi abraçada como procedimento de análise metodológica das informações. Deixamos clarificado que o nosso estudo não interferiria na vida particular ou na privacidade delas. Os encontros ocorreram remotamente e de maneira separada. No dia 19 de abril de 2021, a colaboradora Estrela foi entrevistada e, no dia 21 do mesmo mês e ano, entrevistamos a colaboradora Flor. Ambos os encontros aconteceram às 16h.

6.3 Procedimento metodológico utilizado na produção e na interpretação das informações

O presente trabalho discute sobre *As significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do*

Sistema Braille. Nesse contexto, fizemos uma pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, teses, artigos científicos, entre outros materiais, no intuito de aproximar o pesquisador da literatura que trata do tema abordado.

De acordo com Oliveira (2007, p. 21):

> A pesquisa bibliográfica é o estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade; proporcionar aos pesquisadores o contato direto com as obras.

Gil (2002, p. 25) afirma: “Esta acontece quando é elaborada a partir de material já publicado, livros e artigos de periódicos”. A pesquisa é de natureza qualitativa, que, segundo Minayo (2000, p. 21), “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Escolhemos o método a partir da Psicologia Sócio-Histórica. A esse respeito, Barbosa (2011, p. 41) alerta:

> O método na realização de uma pesquisa é uma das questões mais relevantes. É à luz da base teórico-metodológica escolhida que se constituem as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada.

Para tanto, utilizamos a entrevista reflexiva na perspectiva de obter informações para o nosso estudo e apreender *As significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille*. Antes, elaboramos um roteiro para realizar a entrevista.

6.3.1 Entrevista reflexiva

O procedimento da entrevista reflexiva vem sendo desenvolvido há anos pela autora Heloísa Szymanski nos seus projetos e nas orientações de pesquisa. Nas palavras de Almeida e Szymanski (2004, p. 89),

> A situação de entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições afetivas. Se para um lado, para quem pesquisa, a intenção é a de colher informações para a sua

> investigação, para quem é entrevistado, as intenções subjacentes à sua participação podem variar e serem ou não explicitadas.

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.18),

> A entrevista é um instrumento muito rico por possibilitar ao investigador a aproximação dos processos psíquicos dos entrevistados, especificamente, dos significados e sentidos, tendo em vista ser um momento de efetiva interação social.

Nessa perspectiva, Almeida e Szymanski (2004, p. 99) afirmam que, “nas interações humanas, os sujeitos envolvidos afetam e são afetados, sendo que a situação de entrevista não escapa dessa condição”.

Compreendemos também que é através da pesquisa que alimentamos a atividade de ensino e nos colocamos diante da realidade do mundo, afetando e sendo afetados. Ela vincula pensamento e ação, gerando novas indagações, pois o ciclo não se fecha, ao contrário, produz mais conhecimento. A entrevista é um instrumento muito rico em possibilidades de fornecer informações reais. Assim sendo, Banister (1994) defende que ela tem sido empregada em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. Esse procedimento metodológico desempenha uma importante função no processo de movimento de significações dos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

De acordo com os pressupostos teóricos nessa perspectiva qualitativa, o processo para desenvolver as características humanas, também conhecidas como funções psicológicas superiores, é organizado de maneira histórica, é demorado e contínuo e está sempre em movimento. Por esse motivo, não pode ser compreendido como algo descontextualizado, sendo um dos processos mais complexos para a Psicologia Sócio-Histórica e um elemento fundamental na psicologia do psiquismo do sujeito e da espécie humana.

Desse modo, um indivíduo somente se torna humano quando se acomoda ao meio histórico do seu grupo cultural, que faz dele um ser singular, histórico e sujeito de sua própria transformação. Sendo assim, é pertinente ressaltar que o ser humano se constitui culturalmente através da construção social em que está inserido. Em outras palavras, mediante as relações sociais que estabelecemos com o mundo e

conosco, apropriamo-nos dos significados que estão sendo acumulados histórica e socialmente, num mundo que já existia e num processo psíquico, os quais vão se convertendo em sentidos.

A entrevista reflexiva consiste em um procedimento metodológico utilizado em nosso estudo para a obtenção das informações. A entrevista reflexiva foi desenvolvida pela autora Heloísa Szymanski (2004) e é muito utilizada nos trabalhos que têm relação com a perspectiva Sócio-Histórica. Sobre a entrevista, a autora aponta que esse formato de pesquisa é marcado pelo diálogo compreensivo, no qual o entrevistador acolhe com respeito a fala do sujeito colaborador, numa postura que caminha para minimizar a hierarquia e a relação de poder que podem surgir durante a situação de entrevista entre o pesquisador e o sujeito colaborador.

A entrevista ocorreu de maneira semiestruturada na abordagem qualitativa, isto é, foi elaborada previamente, mas com abertura para informações novas que foram surgindo no curso do processo em que a técnica foi sendo aplicada. As perguntas foram feitas com o intuito de provocar a reflexão no sujeito colaborador da pesquisa e de transformar sua prática cotidiana. Nesse sentido, Maturana (1993, p. 10) vai além, afirmando que a emoção define a ação: “[...] a existência na linguagem faz com que qualquer afazer humano tenha lugar numa rede particular de conversações que se define em sua particularidade pelo emocionar que define as ações que nela se coordenam”.

Dessa forma, constatamos que a entrevista face a face é crucial em um campo de interação humana no qual são consideradas as percepções do outro e de si, os sentimentos, as expectativas, os preconceitos, entre outras ações. No ato da entrevista, quem está entrevistando busca informações e quem é entrevistado está processando um leque de conhecimentos e preconceitos sobre o interlocutor e ainda precisa organizar suas respostas para compartilhar naquela situação. Para Szymanski (2020, p. 195):

> Quem pesquisa tem a intencionalidade, que vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiança para que o entrevistado se abra, pretende passar uma imagem de credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para a sua pesquisa. A concordância em participar, como “informante”, de uma pesquisa, já é indicador também de uma intencionalidade por parte do entrevistado – pelo menos a de ser ouvido, acreditado e considerado, o que mais caracteriza o caráter ativo de sua

> participação como desenvolvimento de modos de influenciar o interlocutor.

Na realização da entrevista, esforçamo-nos para criar um ambiente de aconchego, profissionalismo e troca de conhecimentos mútuos, pois se torna um momento de organização de ideias e, sobretudo, de constituição de um discurso para o interlocutor, através do diálogo, buscando uma condição de horizontalidade e respeito e, principalmente, incluindo a subjetividade dos protagonistas envolvidos. A hora da entrevista é um momento de construir conhecimento novo, considerando todas as partes, na busca de estabelecer horizontalidade nas relações de poder, transformando-se no que conhecemos por ação reflexiva.

Reflexividade é o ato de refletir a fala de quem aceitou ser entrevistado. Nesse sentido, Mielzinski (1998, p. 132 *apud* SZYMANSKI, 2002, p. 86) "assegura-nos que as respostas obtidas sejam 'verdadeiras' – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento". A entrevista reflexiva é aberta e flexível, visto que garante o direito de (re)ver e, principalmente, dar abertura para que o entrevistado possa eventualmente discordar ou modificar suas respostas durante e depois de refletir sobre a sua escrita-participação, voltando para a questão debatida e articulando-a de outra maneira. Nesses casos, é formulada, a partir de então, uma nova narrativa com base na narrativa do pesquisador, exercendo assim o tripé tão considerado na dialética (tese + síntese = antítese) e, sobretudo, tendo a oportunidade de refletir durante todo o processo em que a pesquisa acontece. Deve-se ter o cuidado, entretanto, para que o momento da entrevista não vire uma arena de competições ou de desentendimentos. Quando a fala de quem está entrevistando é sentida ou percebida como uma invasão de privacidade, a situação da entrevista pode se transformar numa ameaça e, por isso, faz-se necessário que ambos tenham compromisso ético, de modo que a confiabilidade se faça presente, pois a intenção do entrevistado é, de fato, colaborar com a pesquisa. Desse modo, o entrevistador precisa preparar o ambiente para que tudo ocorra na base da confiança, desenvolvendo-se de acordo com o esperado.

Como entrevistadores, esclarecemos o objetivo de pesquisa inicialmente e respeitamos o limite do entrevistado, para que a entrevista não fosse configurada como uma invasão de privacidade ou um campo de batalhas, como mencionado anteriormente.

6.4 Núcleos de Significação

A análise aconteceu em um processo construtivo-interpretativo das informações obtidas através da entrevista reflexiva que aplicamos com as professoras de crianças cegas que colaboraram com esta pesquisa. A nossa primeira intenção com a entrevista era superar o que está além da aparência e, nessa perspectiva, atingir as zonas de sentidos das professoras entrevistadas, na ânsia de buscar o oculto, pois, mesmo que não seja tarefa simples, é necessário atribuir esforços para que alcancemos.

A proposta dos Núcleos de Significação foi criada por Aguiar e Ozella (2013). Consiste em três movimentos cruciais no processo de análise, a saber: seleção de pré-indicadores, leituras recorrentes e articulação do pré-indicadores em indicadores e aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação. Essa proposta nos ajuda a chegar perto da realidade, em suas zonas de sentidos. Nessa perspectiva, Aguiar e Ozella (2006, p. 12-13) reforçam:

> Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilita ir além do aparente e considerar tanto as contradições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Dessa maneira, quem pesquisa se distancia do estudo na tentativa de visualizar o que não ficou aparente. Aguiar e Ozella (2006) atribuem que o que ocorre em cena é tão somente parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores.

Com a organização dos Núcleos de Significação, a construção desse procedimento se desvendou através de três movimentos. Eles são: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e sistematização dos Núcleos de Significação.

O procedimento metodológico dos Núcleos de Significação consiste em o pesquisador apreender as significações das professoras entrevistadas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille, que é o nosso objeto de estudo.

Essas significações são compostas pela realidade vivida por elas no seu ofício de ensinar e aprender com alunos com cegueira através do processo de análise e interpretação dos sentidos e significados, mediante os três movimentos da constituição dos Núcleos de Significação, os quais esclarecem essas significações de maneira transversal com as categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica.

O levantamento dos pré-indicadores foi realizado por meio de várias leituras flutuantes a partir das transcrições da entrevista reflexiva. A realização de tais leituras possibilitou destacar palavras e frases carregadas de conteúdo, sentidos e significados, os quais revelaram temas relevantes que foram ao encontro do cerne da pesquisa. Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 152), “os pré-indicadores são em grande número, em geral, compondo um quadro amplo de possibilidades para a organização dos indicadores”. Segundo esses autores, para selecionar os pré-indicadores e sistematizá-los em indicadores, é preciso obedecer aos critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”.

A partir dos pré-indicadores identificados, pudemos avançar para a sistematização dos indicadores. A esse respeito, Aguiar e Ozella (2006, p. 230) complementam:

> [...] alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela composição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para a ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise.

Essa etapa nos permitiu caminhar na direção da sistematização dos Núcleos de Significação. Os indicadores são de suma importância para identificarmos os conteúdos expressos pelo sujeito e, mais adiante, os aglutinarmos e transformarmos em Núcleos de Significação.

Na etapa da constituição dos Núcleos de Significação, é possível verificar os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. É a hora de iniciar o processo de análise e avançar da realidade empírica acumulada através da entrevista reflexiva para a interpretação. Os núcleos resultantes desse processo devem mostrar os pontos centrais obtidos das falas das colaboradoras, revelando suas significações.

6.4.1 Do processo de levantamento dos pré-indicadores à constituição dos Núcleos de Significação

> “As palavras saem quase sem querer,
> Rezam por nós dois.
> Tome conta do que vai dizer.
> Elas estão dentro dos meus olhos
> Da minha boca, dos meus ombros
> Se quiser ouvir
> É fácil perceber [...]”
> (Vanessa da Mata).

A análise das informações produzidas aconteceu considerando a palavra como a primeira unidade que se destaca e baseando-se na experiência da pesquisa. Foi a partir da palavra dita que nos aproximamos das zonas de sentidos das professoras colaboradoras. Ainda, foi mediante a palavra com significado narrada pelo sujeito que percebemos as condições histórico-sociais que o constitui. Sobre esse ponto, Barbosa (2011, p. 95) assegura: “Nessa perspectiva, é necessário nos apropriarmos do empírico, materializado nas palavras da professora, carregadas tanto de afetos, quanto das contradições que lhe atravessam”.

Foram realizadas diversas leituras flutuantes posteriores às transcrições das entrevistas. Esse processo foi crucial para apreendermos os sentidos e significados a respeito da formação continuada com alunos deficientes visuais. Para que esse processo fosse completo, fez-se necessário sistematizar os Núcleos de Significação que nos auxiliaram a apreender ou a nos aproximar das zonas de sentidos das colaboradoras. Os pressupostos norteiam o olhar do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, permitindo romper com posições irredutíveis e ultrapassando visões pautadas na aparência. Para tanto, a análise aconteceu como um processo construtivo-interpretativo das informações obtidas e em todas as etapas utilizamos as categorias que foram elencadas para este trabalho, a saber: Historicidade, Mediação, Afetividade, Sentidos e Significados. Com vistas a apreender as significações das professoras sobre a formação continuada através do Sistema Braille, foram realizadas as entrevistas reflexivas e suas transcrições. Conforme Barbosa (2011, p. 48),

> A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma só resposta, certa, completa, mas muitas das vezes contraditórias

> expressões do sujeito. Sabemos o quanto é difícil sua apreensão, já que ele não se mostra claramente; não se encontra na aparência e muitas vezes, o próprio sujeito não o conhece, dessa forma, não se apropria da totalidade de suas vivências, e, consequentemente, não faz as articulações necessárias.

A proposta dos Núcleos de Significação foi criada por Aguiar e Ozella (2006) e vem sendo reelaborada pelos pós-graduandos no percurso de suas pesquisas. Não se constitui num procedimento fechado, pronto, mas aberto a novas proposições que venham ampliar as análises das produções de informações. “Nessa perspectiva, cada núcleo de significação busca revelar o sujeito na sua totalidade, no seu movimento, de forma não fragmentada” (BARBOSA, 2011, p. 82). É preciso que a reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos, que muitas vezes são quase imperceptíveis, seja buscada, a fim de revelar o oculto.

6.4.2 Levantamento dos pré-indicadores das entrevistas

Considerando o objetivo da pesquisa, elaboramos um roteiro para a realização da entrevista reflexiva, destacando, logo após, sua transcrição. No quadro abaixo, estão contidas as nossas inquietações, as respostas e a seleção dos pré-indicadores. Algumas falas com mais significado foram realçadas em negrito, assim como as categorias elencadas para este trabalho, que se ajustam aos pré-indicadores e são suportes nesse processo de compreensão das falas carregadas de sentidos e significados, mas que surgem somente em decorrência do trabalho de interpretação do pesquisador. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) ponderam: “Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros”.

Quadro 1 – Seleção dos pré-indicadores da colaboradora Flor

Elaboração dos Núcleos de Significação – Colaboradora Flor

Questões incitadoras	**Respostas de Flor**	**Pré-indicadores**	**Categorias relacionadas**
1 Que metodologias podem favorecer uma atividade com significado para uma criança com cegueira?	Diante de toda metodologia em que eu trabalhei no CADV/NAPPB, esse período todo, durante 23 anos que trabalho no CADV/NAPPB, é de grande significado porque, quando você recebe um aluno, que nós trabalhamos com educação especial né... [...] Nas aulas expositivas e os recursos que utilizo como: as celas, a reglete, a máquina Braille, trabalhamos com o material adaptado para facilitar a aprendizagem daquele aluno. Então assim, se a gente não trabalhar dessa forma, a gente não vai conseguir aquele objetivo que a gente quer atingir com aquele aluno, então	[...] **Nas aulas expositivas** e os recursos que utilizo como: as celas, a reglete, a máquina Braille, trabalhamos com o material adaptado para facilitar a aprendizagem daquele aluno. Então assim, **se a gente não trabalhar dessa forma, a gente não vai conseguir aquele objetivo que a gente quer atingir com aquele aluno**, **então é de grande importância você usar o material adequado para você ter bons resultados**.	Mediação

	é de grande importância você usar o material adequado para você ter bons resultados.		
2 Que resultados você alcançou com esses recursos?	Consegui alfabetizar algumas pessoas! Isso é muito para quem pensava que não ia conseguir nem aprender o Sistema Braille, quem dirá alfabetizar um aluno com cegueira! O primeiro que alfabetizei, fui aprendendo o Sistema Braille junto com ele e de	Consegui alfabetizar algumas pessoas! **Isso é muito para quem pensava que não ia conseguir nem aprender o Sistema Braille, quem dirá alfabetizar um aluno com cegueira!** O primeiro que	Mediação

	cabeça para baixo porque ele ficava sentado na minha frente e eu ia mostrando e ao mesmo tempo aprendendo de ponta cabeça.	alfabetizei, **fui aprendendo o Sistema Braille junto com ele e de cabeça para baixo** porque ele ficava sentado na minha frente e eu ia mostrando e ao mesmo tempo aprendendo.	
3 Sabemos que ser professor é um desafio constante e que a formação continuada demanda ressignificação. A sua formação continuada, através do curso de Sistema Braille, operou transformações diretas no seu fazer pedagógico? Em que sentido?	Com certeza! Quando eu recebi o convite para trabalhar no CADV/NAPPB, eu aceitei como um grande desafio para mim porque eu não sabia o Sistema Braille. Então eu ia trabalhar em uma escola porque quando eu entrei lá era uma escola, mas eu teria que saber o Braille para trabalhar nessa escola, eu ia trabalhar com deficientes visuais... mesmo assim, eu aceitei o desafio, fui trabalhar e quando cheguei na instituição, que era escola ainda, eu comecei a fazer os cursos por	**Com certeza!** Quando eu recebi o convite para trabalhar no CADV/NAPPB, **eu aceitei como um grande desafio para mim porque eu não sabia o Sistema Braille.** Então eu ia trabalhar em uma escola porque quando eu entrei lá era uma escola, mas eu **teria que saber o Braille para trabalhar nessa escola, eu ia trabalhar com deficientes visuais...**	Sentidos e Significados, Afetividade e Mediação.

	correspondência e outros dentro da instituição. “Se eu não participasse de cursos, se eu não fosse, como se diz, me qualificar como eu iria conseguir trabalhar? Como também aprendi com os alunos lá no CADV/NAPPB, aprendi muito com eles!”	mesmo assim, **eu aceitei o desafio, fui trabalhar e quando cheguei na instituição que, era escola ainda, eu comecei a fazer os cursos por correspondência e outros dentro da instituição.** **Se eu não participasse de cursos, se eu não fosse, como se diz, me qualificar como eu iria conseguir trabalhar? Como também aprendi com os alunos lá no CADV/NAPPB, aprendi muito com eles!**	
4 Quais os principais avanços e desafios encontrados	O meu maior desafio quando eu comecei a trabalhar com deficiente visual, no primeiro momento não tive nenhum medo de trabalhar, mas o	O meu maior desafio quando eu comecei a trabalhar com deficiente visual, **no primeiro momento não**	Sentidos e Significados e Afetividade.

diante do ofício de alfabetizar crianças cegas?	meu maior desafio foi... foi que eu teria que aprender o Sistema Braille. Eu aprender isso, para mim foi maior desafio! Eu teria que enfrentar e consegui porque eu não tive medo. O que teve de melhor do tempo que eu entrei foi a tecnologia, né. Foi de grande importância para os deficientes visuais, porque quando eu entrei no CADV/NAPPB praticamente era só o Sistema Braille e tinha os computadores e alguns programas, mas não era como é hoje. A gente tinha thermoform, mas hoje a gente tem impressora Braille. Hoje a gente tem os programas que os alunos usam nos notebooks, nos celulares, então isso aí facilitou mais ainda nosso trabalho diante da instituição.	**tive nenhum medo de trabalhar, mas o meu maior desafio foi... foi que eu teria que aprender o Sistema Braille.** Eu aprender isso, para mim foi maior desafio! Eu teria que enfrentar e consegui porque eu não tive medo. **O que teve de melhor do tempo que eu entrei foi a tecnologia, né. Foi de grande importância para os deficientes visuais, porque quando eu entrei no CADV/NAPPB praticamente era só o Sistema Braille e tinha os computadores e alguns programas, mas não era como é hoje. A gente tinha thermoform, mas hoje a gente tem**	

		impressora Braille. Hoje a gente tem os programas que os alunos usam nos notebooks, nos celulares, então isso aí facilitou mais ainda nosso trabalho diante da instituição.	
5 Em sua opinião, por que os professores de sala de aula regular apresentam dificuldades de várias naturezas para preparar uma aula ou receber um aluno com cegueira?	[...] Como a gente também fazia esse trabalho de acompanhamento do professor na escola regular, eles relatam, né**.** Sempre às vezes, eu acho que é o medo sabe, eu acho que é o medo de como trabalhar com deficiente visual. Outros dizem que não estão preparados e precisariam se aperfeiçoar, fazer cursos, mas eu creio assim, em minha opinião, você trabalhar com deficiente visual não é difícil, não é uma coisa de você ficar com medo, não é uma coisa	**[...] sempre às vezes, eu acho que é o medo sabe, eu acho que é o medo de como trabalhar com deficiente visual. Outros dizem que não estão preparados e precisariam se aperfeiçoar, fazer cursos, mas eu creio assim, em minha opinião, você trabalhar com deficiente visual não é difícil, não é uma coisa de você ficar com medo, não é uma coisa que você precisa**	Afetividade

	que você precisa logo, tipo, ah eu só vou atender um aluno deficiente visual se eu fizer um curso, se eu fizer algo para que eu possa receber esse aluno. Porque no início, eu saí de uma escola regular e fui para uma instituição. Eu coloco isso como se fosse a mesma coisa... Eu saí da escola regular e fui para uma instituição especializada. Eu poderia ter dito: Não vou! Porque eu não sei trabalhar com aluno deficiente visual, mas não, eu fui e consegui, a mesma forma é o aluno da escola regular, receber aquele aluno e hoje a pessoa da escola regular ela tem toda assistência do Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Ela vai ter toda assistência! Ela pode fazer curso de Braille, o professor do CADV/NAPPB vai na escola regular tira todas as dúvidas delas, dar dicas, diz como	**logo, tipo, ah eu só vou atender um aluno deficiente visual se eu fizer um curso, se eu fizer algo para que eu possa receber esse aluno. Porque no início, eu saí de uma escola regular e fui para uma instituição. Eu coloco isso como se fosse a mesma coisa... Eu saí da escola regular e fui para uma instituição especializada [...].** Então assim**, eu acho que o acolhimento daquele aluno, a maneira que o professor recebe aquele aluno. Se ela recebe ele com satisfação, é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar**	

	aquela professora tem que trabalhar com aquele aluno deficiente visual [...]. Então assim, eu acho que o acolhimento daquele aluno, a maneira que o professor recebe aquele aluno, se ela recebe ele com satisfação é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar aquele aluno por não saber trabalhar, por não ter curso ou se qualificar. Então, se ela aceitar aquele aluno é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar! A maioria dos professores acham que têm que se qualificar para depois receber um aluno, mas hoje eles têm todo apoio para isso.	aquele aluno por não saber trabalhar, por não ter curso ou se qualificar. Então, se ela aceita aquele aluno, é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar! **A maioria dos professores acham que têm que se qualificar para depois receber um aluno, mas hoje eles têm todo apoio para isso.**	
6 Quais estímulos precisam ser dados às crianças cegas para facilitar a aprendizagem no	Quando a gente recebe uma criança que ela vai ser alfabetizada no CADV/NAPPB, nós professores que trabalhamos com essas crianças precisamos	**[...] nós professores que trabalhamos com essas crianças precisamos estimular essa criança.**	Afetividade

período de alfabetização?	estimular essa criança. Primeiramente, a gente conversa com essa criança e fala que ela consegue, que é possível e que ela vai conseguir! Aumenta a autoestima dessa criança e faz todo o trabalho necessário pré-Braille para depois ensinar o Sistema Braille e depois que você fizer esse trabalho a criança vai estar estimulada e vai facilitar o trabalho. Quando você começar a trabalhar o Sistema Braille, você faz todo esse processo e diante de todo esse trabalho com a criança, você vai estimulando, você vai falando, você vai mostrar para ela que ela consegue, que ela é uma criança inteligente! Você estimula essa criança e essa criança automaticamente vai conseguir ser alfabetizada! E dessa forma você faz todo o trabalho, todo preparo que você tem que fazer	**Primeiramente, a gente conversa com essa criança e fala que ela consegue, que é possível e que ela vai conseguir! Aumenta a autoestima dessa criança e faz todo o trabalho necessário pré-Braille para depois ensinar o Sistema Braille** e depois que você fizer esse trabalho a criança vai estar estimulada e vai facilitar o trabalho. **[...] faz todo esse processo e diante de todo esse trabalho com a criança, você vai estimulando, você vai falando, você vai mostrar para ela que ela consegue, que ela é uma criança inteligente! Você estimula essa criança e essa criança**	

	antes para poder chegar, reproduzir o Sistema Braille usando todo o material que tiver. Se você for diretamente já no Sistema, já com cela, já com máquina, já com reglete essa criança automaticamente vai ter muita dificuldade porque ela não fez uma preparação antes do pré-Braille.	**automaticame nte vai conseguir ser alfabetizada!**	
7 Como acontece a preparação pré-Braille?	O pré-Braille é o seguinte [...] são atividades, exercícios que fazemos com os alunos antes de entrar diretamente no Ensino do Sistema Braille. Então, vamos trabalhando primeiro a questão motora daquele aluno até acharmos que ele tá preparado para iniciar com o Sistema Braille.	**[...] são atividades, exercícios que fazemos com os alunos antes de entrar diretamente no Ensino do Sistema Braille. Então, vamos trabalhando primeiro a questão motora daquele aluno até acharmos que ele tá preparado para iniciar com o Sistema Braille.**	Mediação

Quadro 2 – Pré-indicadores da colaboradora Estrela

Elaboração dos Núcleos de Significação – colaboradora Estrela

Questões incitadoras	**Respostas de Estrela**	**Pré-indicadores**	**Categorias relacionadas**
1 Que metodologias podem favorecer uma atividade com significado para uma criança com cegueira?	A gente precisa fazer uma avaliação daquele aluno para ver onde ele se encontra primeiramente, né, o que ele tem previamente de conhecimento até a questão de interação social do aluno, como é a interação social daquele aluno, buscar os seus interesses, o que ele gosta de fazer, quais são os interesses daquele aluno, qual é o estilo de aprendizagem dele, se ele gosta de computador, de notebook, se ele gosta de brinquedo, de brincar. Então, você faz toda uma avaliação e começa o atendimento, aí você vai a expor naquele momento	A gente precisa fazer uma **avaliação** daquele aluno para ver onde ele se encontra primeiramente, né, **o que ele tem previamente de conhecimento até a questão de interação social do aluno, como é a interação social daquele aluno, buscar os seus interesses, o que ele gosta de fazer, quais são os interesses daquele aluno, qual é o estilo de aprendizagem dele, se ele gosta de computador, de notebook, se ele gosta de brinquedo, de brincar. Então, você faz toda uma avaliação e começa o**	Mediação, Afetividade, Sentidos e Significados.

	aquilo que você percebeu naquela avaliação daquele momento que vai despertar o interesse do aluno. Então, a metodologia é bastante construtivista. Ela é bastante desestruturada, não adianta você chegar com atividades maravilhosas, estruturadas, preconcebidas e muitas vezes não vai ser de interesse daquele aluno. Isso não só para aluno cego, mas para qualquer aluno.	**atendimento**, aí você vai a expor naquele momento aquilo que você percebeu naquela avaliação daquele momento que vai despertar o interesse do aluno. **Então, a metodologia é bastante construtivista. Ela é bastante desestruturada,** não adianta você chegar com atividades maravilhosas estruturadas, preconcebidas e muitas vezes não vai ser de **interesse** daquele aluno. Isso não só para aluno cego, mas para qualquer aluno.	
2 Sabemos que ser professor é um desafio constante e que a formação continuada demanda ressignificação. A sua formação	Sim. Olha já imaginou? Se quando chegou esse aluno cego para mim, se não tivesse nenhuma noção do Braille? Como eu ia trabalhar com esse aluno, né? Então quando Pedro chegou	**Como eu ia trabalhar com esse aluno, né?** Então quando Pedro chegou para mim, já tinha feito o primeiro curso de Sistema Braille no CADV/NAPPB. **Eu era muito louca para ter**	Sentidos e Significados e Afetividade.

continuada, através do curso de Sistema Braille, operou transformações diretas no seu fazer pedagógico? Em que sentido?	para mim, já tinha feito o primeiro curso de Sistema Braille no CADV/NAPPB. Eu era muito louca para ter um aluno cego, só vivia atrás de arranjar um aluno cego para eu colocar em prática. Então foi maravilhoso, foram maravilhosas as formações que fiz, eu fiz também pela internet [...]. Pronto, quando fiz o primeiro curso Braille, eu fiz em paralelo com o da internet. Foi muito bom porque eu ia um dia completando o outro, na primeira vez que eu fiz, aí depois o segundo que fiz foi o que encontrei com você, foi naquele que você fez, já tinha feito o da internet que foi paralelo com o daí que foi presencial do CADV/NAPPB e depois eu fiz esse outro aí que você participou	**um aluno cego, só vivia atrás de arranjar um aluno cego para eu colocar em prática. Então foi maravilhoso, foram maravilhosas as formações que fiz, eu fiz também pela internet [...]**. Pronto, quando fiz o primeiro curso Braille, eu fiz em paralelo com o da internet. Foi muito bom porque eu ia um dia completando o outro, na primeira vez que eu fiz, aí depois o segundo que fiz foi o que encontrei com você, foi naquele que você fez, já tinha feito o da internet, que foi paralelo com o daí que foi presencial do CADV/NAPPB e depois eu fiz esse outro aí que você participou também, **mas é uma transformação! Você se sente segura, você sabe o que vai**	

	também, mas é uma transformação! Você se sente segura, você sabe o que vai fazer! [...] Ao passo que você chega um aluno cego e você não tem nenhuma noção né, porque a gente não vê só o Braille, a gente aprende muita coisa relacionada à pessoa cega. Então foi uma mudança muito importante. Agradeço as formações que fiz pelo CADV/NAPPB, e isso foi um divisor de águas porque tinha vontade trabalhar com o Braille, né, e com o aluno cego para ter aquela experiência concreta, né? Então foi muito importante! Maravilhoso!	**fazer!**	
3	É... trabalhar com ele no caso foi maravilhoso! Se	É... trabalhar com ele no caso **foi maravilhoso!** Se	Sentidos e Significados e Mediação.

Quais os principais avanços e desafios encontrados diante do ofício de alfabetizar crianças cegas?	for falar na minha experiência, foi maravilhoso, porque quando pensava que ia ensinar algo a ele, ele já sabia daquilo. [...] É um desafio! Foi assim, mas na hora me senti que estava preparada para trabalhar com Pedro, fui até o CADV/NAPPB no momento quando recebi pela primeira vez, fui conversar com Eliane, ela me deu bastante material também, muitas coisas também, muitas orientações a mais do que as que eu já tinha visto no curso. [...] mas o desafio maior, Andressa, que eu sinto, o Atendimento Educacional Especializado, não só com Pedro, mas com qualquer aluno, é a escola regular... como a escola aceitar fazer um	for falar na minha experiência, foi maravilhoso, **porque quando pensava que ia ensinar algo a ele, ele já sabia daquilo.** **[...]** **É um desafio! Foi assim, mas na hora me senti que estava preparada para trabalhar com Pedro, fui até o CADV/NAPPB no momento quando recebi pela primeira vez, fui conversar com Eliane, ela me deu bastante material também, muitas coisas também, muitas orientações a mais do que as que eu já tinha visto no curso.** [...] mas o desafio maior, Andressa, que eu sinto, o Atendimento Educacional Especializado, não só com Pedro, mas com	

	planejamento que inclua o aluno, esse foi o maior desafio que enfrentei até hoje no Atendimento Educacional Especializado e com o Pedro foi do mesmo jeito. As escolas sempre resistentes em aceitar [...] dizem que não estão preparadas e não querem fazer cursos para formação [...]. Sim, o avanço para mim foi ter feito a formação continuada. Quando eu tinha qualquer dificuldade, eu corria para o CADV/NAPPB. Eu ligava para Eliane e pedia orientações, sabe? E foi muito importante eu já ter feito essa formação e já ter esse conhecimento sobre o Braille, porque, Andressa, vou lhe confessar: eu antes na minha inocência, sabe? Não fazia os	qualquer aluno, é a escola regular... **é como a escola aceitar fazer um planejamento que inclua o aluno, esse foi o maior desafio que enfrentei até hoje no Atendimento Educacional Especializado e com o Pedro foi do mesmo jeito. As escolas sempre resistentes em aceitar [...] dizem que não estão preparadas e não querem fazer cursos para formação [...]** **Sim, o avanço para mim foi ter feito a formação continuada.**	

	cursos de Braille porque pensava que ia ter que ler de olho fechado, você acredita? [risos] Aí, quando eu descobri que era, fiquei fazendo curso de Braille.		
4 Em sua opinião, por que esses professores apresentam dificuldades de várias naturezas para preparar uma aula ou receber um aluno com cegueira?	Andressa, são vários fatores... que você sabe que não é só para esse aluno. O professor precisa planejar vendo as diferentes modalidades de aprendizagem existente dentro da sala, diferentes estilos, diferentes níveis que existem dentro da sala de aula, e nós sabemos que o professor só que fazer um tipo de planejamento. Sim, quer planejar uma aula, ele também tem muita dificuldade de trabalhar com atividades construídas. Eles e sempre aquela aula muito reprodutora de	**Andressa, são vários fatores...** que você sabe que não é só para esse aluno. **O professor precisa planejar vendo as diferentes modalidades de aprendizagem existente dentro da sala, diferentes estilos, diferentes níveis que existem dentro da sala de aula, e nós sabemos que o professor só quer fazer um tipo de planejamento**. [...] ele também tem muita **dificuldade de trabalhar com atividades construídas, é sempre aquela aula muito**	Mediação e Sentidos e Significados.

	muito reproduzir o conhecimento e tem muita dificuldade ainda de trabalhar com a construção de trabalhar diferentes propostas numa mesma aula. Trabalhar o mesmo conteúdo e trabalhar com dinâmicas e estratégias diferentes, de trabalhar com a música, desenho e produção textual criativa, criar. Então, o professor tem muita dificuldade com isso. [...] Porque tudo isso implica mais tempo dele em planejar isso, então. Porque o professor tem que se dividir geralmente em mais de uma escola, para dar sua carga horária, às vezes trabalha particular, às vezes faz outra atividade e isso faz com ele não tenha esse tempo para fazer isso. Outra coisa, também é a falta	**reprodutora** de muito reproduzir o conhecimento e **tem muita dificuldade ainda de trabalhar com a construção, de trabalhar diferentes propostas numa mesma aula. Trabalhar o mesmo conteúdo e trabalhar com dinâmicas e estratégias diferentes, de trabalhar com a música, desenho e produção textual criativa, criar.** [...] **Porque tudo isso implica mais tempo dele em planejar isso, então.** Porque o professor tem que se dividir geralmente em mais de uma escola, para dar sua carga horária, às vezes trabalha particular, às vezes faz outra atividade e isso faz com ele não tenha esse tempo para fazer isso. **Outra coisa,**	

	de formação continuada dos professores. [...] As formações em nossa cidade Mossoró a nível municipal são formações muitos pontuais e muito também fora do nosso contexto, da nossa realidade, é tanto que eles já vão dizendo aqui e muito bom de fazer, quero ver eles irem para sala de aula fazer o que estão dizendo. Os cursos, as formações que tem, tudo... não bate com a nossa realidade. Temos que fazer diversas propostas. Muitas vezes via meu diretor gostava muito de fazer formação na escola, eu também trabalhei na formação muito anos na escola, mas não era valorizado... fiz seis anos de formação continuada onde trabalhava, por ano. Eram quatro	**também é a falta de formação continuada.** [...] **As formações em nossa cidade Mossoró a nível municipal são formações muitos pontuais e muito também fora do nosso contexto, da nossa realidade** é tanto que eles já vão dizendo aqui é muito bom de fazer, quero ver eles irem para sala de aula fazer o que estão dizendo. Os cursos, as formações que tem, tudo... não bate com a nossa **realidade.** Temos que fazer diversas propostas. Muitas vezes via meu diretor gostava muito de fazer formação na escola, **eu também trabalhei na formação muito anos na escola, mas não era valorizado...** fiz seis anos de formação continuada onde	

	formações! Eu trazia Psicopedagogo, Eliane foi várias vezes fazer formação lá, o pessoal de libras, eu na área de Deficiência Intelectual e outros como também a própria Selma Bedaque, as meninas do AEE foram fazer formação, mas não era valorizado pela própria escola. O projeto político-pedagógico não era real, né? Porque os PPPs ficam lá guardadinhos e bonitinhos só para dizer que tem. Bota muita coisa boa lá, mas na hora de aplicar, não aplica, aí vem aquelas questões das metas para atingir, os professores têm que trabalhar isso e aquilo.	trabalhava por ano. Eram quatro formações! Eu trazia Psicopedagogo, Eliane foi várias vezes fazer formação lá, o pessoal de libras, eu na área de Deficiência Intelectual e outros como também a própria Selma Bedaque, **as meninas do AEE** foram fazer formação, mas não era valorizado pela própria escola. **O projeto político-pedagógico não era real, né? Porque os PPPs ficam lá guardadinhos e bonitinhos só para dizer que tem. Bota muita coisa boa lá, mas na hora de aplicar, não aplica, aí vem aquelas questões das metas para atingir, os professores têm que trabalhar isso e aquilo.**	

5 Quais estímulos precisam ser dados às crianças cegas para facilitar a aprendizagem no período de alfabetização?	É, eu vejo, Andressa, que é aquilo que eu já venho dizendo né...é preciso que se olhe e a criança, a idade que ela tem que se trabalhe de forma contextualizada com essa idade, o estilo de aprendizagem dela, com que ela gosta de fazer. Aí você planeja instrumentos, né, estratégias que despertem o interesse daquela criança que ela esteja na sala de aula com todos da turma e que ela seja contemplada ali, que não fique de lado como a gente vê. Uma vez eu fiz uma visita numa escola e vi como era a situação... sentado na fila do pé da parede, mesmo estando na carteira mas na última fila de carteira. Então é preciso que eles estejam estimulados, que eles sejam	**[...] é preciso que se olhe e a criança, a idade que ela tem que se trabalhe de forma contextualizada com essa idade, o estilo de aprendizagem dela, o que ela gosta de fazer. Aí você planeja instrumentos, né, estratégias que despertem o interesse daquela criança, que ela esteja na sala de aula com todos da turma e que ela seja contemplada ali, que não fique de lado como a gente vê.** Uma vez eu fiz uma visita numa escola e vi como era a situação... sentado na fila do pé da parede mesmo, estando na carteira, mas na última fila de carteira. Então é preciso que eles estejam estimulados, que eles sejam desafiados a querer aprender. **Esteja sempre**	Afetividade, Mediação e Sentidos e Significados.

	desafiados a querer aprender. Esteja sempre incluído em todo o processo, no planejamento, na hora de desenvolver as atividades, na hora de desenvolver os procedimentos, que sempre busque uma forma de incluir aquele aluno, e que parece que existe, não é uma coisa complicada não. É simples. Às vezes a pessoa pensa que tem que fazer uma coisa faraônica, e não... é o olhar... Essa é uma questão de adequação procedimental e como eu vou proceder, como vou fazer naquela hora para aquele meu aluno que está presente, está sentindo que ele faz parte, que ele faz parte daquele grupo que ele está sendo lembrado. Aquele	**incluído em todo o processo**, no planejamento, na hora de desenvolver as atividades, na hora de desenvolver os procedimentos, que sempre busque uma forma de incluir aquele aluno, e que parece que existe, não é uma coisa complicada não. É simples. Às vezes a pessoa pensa que tem que fazer uma coisa faraônica, e não... é o olhar... Essa é uma questão de **adequação procedimental** e como eu vou proceder, como vou fazer naquela hora **para aquele meu aluno que está presente, está sentindo que ele faz parte, que ele faz parte daquele grupo que ele está sendo lembrado.** Aquele conhecimento está para ele	

	conhecimento está para ele também. Tem que chamar pelo o nome... olha fulaninho venha cá! Sentir que ele tem uma identidade ali, uma identidade acadêmica. Ele é também um aluno daquela sala, que muitas vezes todo mundo gosta dele. Ele é muito querido, mas na hora da aula não é querido, ficam às vezes todos de costas para ele. Será que naquela atividade não teria nada dentro daquela atividade que seria possível para aquele aluno? Trabalhar muito com o concreto, procurar perguntar se ele estar ouvindo bem, pedir a turma para colaborar, para não fazer muito barulho, se ele é auditivo ele acompanha muito pela audição. Explicar muito bem tudo o que	também. Tem que chamar pelo o nome... olha fulaninho venha cá**! Sentir que ele tem uma identidade ali, uma identidade acadêmica**. Ele é também um aluno daquela sala, que muitas vezes todo mundo gosta dele. Ele é muito querido, mas na hora da aula não é querido, ficam às vezes todos de costas para ele. Será que naquela atividade não teria nada dentro daquela atividade que seria possível para aquele aluno? Trabalhar muito com o concreto, procurar perguntar se ele está ouvindo bem, pedir a turma para colaborar, para não fazer muito barulho, se ele é auditivo, ele acompanha muito pela audição. Explicar muito bem tudo o que está acontecendo,	

	está acontecendo, procurar levar alguns materiais concretos, algumas coisas para ele pegar, porque às vezes dá para levar alguma coisa concreta de casa para sala de aula. Uma vez nós fizemos uma formação lá na escola de Pedro e a gente levou muita para mostrar... tipo uma oficina! Não tivemos muita sorte porque na hora faltou luz, e pensamos: é para cego mesmo. Então vamos fazer tudo no escuro mesmo e fizemos no escuro, entendeu! Então, a gente tem sempre que estar chegando junto lá. Nós do AEE, nós temos uma função de fazer esse link com a sala de aula e professor e ajuda muito mesmo, não é coisa demais não... dá para ser feito!	procurar levar alguns materiais concretos, algumas coisas para ele pegar, porque às vezes dá para levar alguma coisa concreta de casa para sala de aula.	

6.4.3 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores das entrevistas

A partir da conclusão da seleção dos pré-indicadores que foram extraídos das entrevistas, incidimos a aglutinação para indicadores, considerando sempre o nosso objetivo geral. Por essa razão, fez-se necessário revisitar as entrevistas e rever trechos que esclarecessem melhor os indicadores que formamos nesse processo de análise. Barbosa (2011) afirma que, ao destacar o empírico, que é a fala das professoras, prosseguimos nas zonas de sentidos contidas nas falas, as quais somente aparecem como resultado do trabalho de interpretação do pesquisador. Nessa perspectiva, a partir dos pré-indicadores identificados, avançamos para seleção dos indicadores que estão postos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores da colaboradora Flor

Pré-indicadores	**Indicadores**
[...] **Nas aulas expositivas** e os recursos que utilizo como: as celas, a reglete, a máquina Braille, trabalhamos com o material adaptado para facilitar a aprendizagem daquele aluno. Então assim, **se a gente não trabalhar dessa forma, a gente não vai conseguir aquele objetivo que a gente quer atingir com aquele aluno**, **então é de grande importância você usar o material adequado para você ter bons resultados.** Consegui alfabetizar algumas pessoas! **Isso é muito para quem pensava que não ia conseguir nem aprender o Sistema Braille, quem**	Utilização de materiais adaptados para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

dirá alfabetizar um aluno com cegueira! O primeiro que alfabetizei, **fui aprendendo o Sistema Braille junto com ele e de cabeça para baixo** porque ele ficava sentado na minha frente e eu ia mostrando e ao mesmo tempo aprendendo.	
Com certeza! Quando eu recebi o convite para trabalhar no CADV/NAPPB, **eu aceitei como um grande desafio para mim porque eu não sabia o Sistema Braille**. Então eu ia trabalhar em uma escola porque quando eu entrei lá era uma escola, mas eu teria que saber o Braille para trabalhar nessa escola eu ia trabalhar com deficientes visuais... mesmo assim, eu aceitei o desafio, fui trabalhar e quando cheguei na instituição que era escola ainda, **eu comecei a fazer os cursos por correspondência e outros dentro da instituição.** **Se eu não participasse de cursos, se eu não fosse como se diz me qualificar como eu iria conseguir trabalhar? Como também aprendi com os alunos lá no CADV/NAPPB aprendi muito com eles!**	A formação continuada como meta primordial para alfabetizar deficientes visuais.

O meu maior desafio quando eu comecei a trabalhar com deficiente visual **no primeiro momento não tive nenhum medo de trabalhar, mas o meu maior desafio foi... foi que eu teria que aprender o Sistema Braille**. Eu aprender isso, para mim foi maior desafio! Eu teria que enfrentar e consegui porque eu não tive medo. **O que teve de melhor do tempo que eu entrei foi a tecnologia, né. Foi de grande importância para os deficientes visuais, porque quando eu entrei no CADV/NAPPB praticamente era só o Sistema Braille e tinha os computadores e alguns programas, mas não era como é hoje. A gente tinha thermoform, mas hoje a gente tem impressora Braille, hoje a gente tem os programas que os alunos usam nos notebooks, nos celulares, então isso aí facilitou mais ainda nosso trabalho diante da instituição.**	Desafio de aprender o Sistema Braille e aliá-lo à tecnologia no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual.
[...] nós professores que trabalhamos com essas crianças precisamos estimular essa criança. Primeiramente, a gente conversa com essa criança e fala que ela consegue,	Estimular a criança com atividades pré-Braille antes de adentrar no Sistema Braille para facilitar a compreensão do aluno e o trabalho docente.

que é possível e que ela vai conseguir! Aumenta a autoestima dessa criança e faz todo o trabalho necessário pré-Braille para depois ensinar o Sistema Braille e depois que você fizer esse trabalho a criança vai estar estimulada e vai facilitar o trabalho. [...] são atividades, exercícios que fazemos com os alunos antes de entrar diretamente no Ensino do Sistema Braille**. Então, vamos trabalhando primeiro a questão motora daquele aluno até acharmos que ele tá preparado para iniciar com o Sistema Braille.**	

Quadro 4 – Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores da colaboradora Estrela

Pré-indicadores	**Indicadores**
A gente precisa fazer uma **avaliação** daquele aluno para ver onde ele se encontra primeiramente, né, **o que ele tem previamente de conhecimento até a questão de interação social do aluno, como é a interação social daquele aluno, buscar os seus interesses, o que ele gosta de fazer, quais são os interesses daquele aluno, qual é o**	O acolhimento como via para afetar positivamente o aluno na dinâmica das aulas.

estilo de aprendizagem dele, se ele gosta de computador, de notebook, se ele gosta de brinquedo, de brincar. Então você faz toda uma avaliação e começa o atendimento, aí você vai expor naquele momento aquilo que você percebeu naquela avaliação daquele momento que vai despertar o interesse do aluno. **Então a metodologia é bastante construtivista**, **ela é bastante desestruturada**, não adianta você chegar com atividades maravilhosas estruturadas preconcebidas e muitas vezes não vai ser de **interesse** daquele aluno. Isso não só para aluno cego, mas para qualquer aluno.	
Como eu ia trabalhar com esse aluno, né? Então quando Pedro chegou para mim já tinha feito o primeiro curso de Sistema Braille no CADV/NAPPB. E**u era muito louca para ter um aluno cego, só vivia atrás de arranjar um aluno cego para eu colocar em prática. Então foi maravilhoso, foram maravilhosas as formações que fiz, eu fiz também pela internet...** pronto, quando fiz o primeiro curso Braille, eu fiz em paralelo com o da internet, foi muito bom porque eu ia um dia completando o outro, na	A formação continuada como transformação da prática.

primeira vez que eu fiz, aí depois o segundo que fiz foi o que encontrei com você, foi naquele que você fez, já tinha feito o da internet que foi paralelo com o daí que foi presencial do CADV/NAPPB e depois eu fiz esse outro aí que você participou também, **mas é uma transformação! Você se sente segura, você sabe o que vai fazer!**	
É... trabalhar com ele no caso **foi maravilhoso!** Se for falar na minha experiência foi maravilhoso, **porque quando pensava que ia ensinar algo a ele, ele já sabia daquilo.** **É um desafio! Foi assim, mas na hora me senti que estava preparada para trabalhar com Pedro fui até o CADV/NAPPB no momento quando recebi pela primeira vez, fui conversar com Eliane, ela me deu bastante material também, muitas coisas também, muitas orientações a mais do que as que eu já tinha visto no curso.** [...] mas o desafio maior, Andressa, que eu sinto o Atendimento Educacional Especializado, não só com Pedro, mas com qualquer aluno	Desafios e avanços necessários para o delineamento da prática pedagógica.

é a escola regular... **é como a escola aceitar fazer um planejamento que inclua o aluno. Esse foi o maior desafio que enfrentei até hoje no Atendimento Educacional Especializado e com o Pedro foi do mesmo jeito. As escolas sempre resistentes em aceitar... dizem que não estão preparadas e não querem fazer cursos para formação...** **[...] Sim, o avanço para mim foi ter feito a formação continuada.**	
Andressa, são vários fatores... que você sabe que não é só para esse aluno, **o professor precisa planejar vendo as diferentes modalidades de aprendizagem existente dentro da sala, diferentes estilos, diferentes níveis que existem dentro da sala de aula, e nós sabemos que o professor só quer fazer um tipo de planejamento**. [...] ele também tem muita **dificuldade de trabalhar com atividades construídas, é sempre aquela aula muito reprodutora,** de muito reproduzir o conhecimento e **tem muita dificuldade ainda de trabalhar com a construção, de**	A formação continuada deve contemplar a realidade em que o professor e o aluno estão inseridos.

trabalhar diferentes propostas numa mesma aula, trabalhar o mesmo conteúdo e trabalhar com dinâmicas e estratégias diferentes, de trabalhar com a música, desenho e produção textual criativa, criar. [...] **Porque tudo isso implica mais tempo dele em planejar isso então.** Porque o professor tem que se dividir geralmente em mais de uma escola para dar sua carga horária, às vezes trabalha particular, às vezes faz outra atividade e isso faz com ele não tenha esse tempo para fazer isso. **Outra coisa também é a falta de formação continuada.** [...] **As formações em nossa cidade Mossoró a nível municipal são formações muitos pontuais e muito também fora do nosso contexto, da nossa realidade,** é tanto que eles já vão dizendo aqui é muito bom de fazer... quero ver eles irem para sala de aula fazer o que estão dizendo. Os cursos, as formações que tem, tudo... não bate com a nossa **realidade**. Temos que fazer diversas propostas. Muitas vezes via meu diretor gostava muito de fazer formação na escola, **eu também trabalhei na formação muito anos na escola, mas não era valorizado...** fiz seis anos de	

formação continuada onde trabalhava por ano. Eram quatro formações! Eu trazia Psicopedagogo, Eliane foi várias vezes fazer formação lá, o pessoal de libras, eu na área de Deficiência Intelectual e outros como também a própria Selma Bedaque, **as meninas do AEE** foram fazer formação, mas não era valorizado pela própria escola. **O projeto político-pedagógico não era real né? Porque os PPPs ficam lá guardadinhos e bonitinhos só para dizer que tem. Bota muita coisa boa lá, mas na hora de aplicar, não aplica, aí vem aquelas questões das metas para atingir, os professores têm que trabalhar isso e aquilo.**	
[...] é preciso que se olhe e a criança, a idade que ela tem, que se trabalhe de forma contextualizada com essa idade, o estilo de aprendizagem dela, o que ela gosta de fazer. Aí você planeja instrumentos, né, estratégias que despertem o interesse daquela criança, que ela esteja na sala de aula com todos da turma e que ela seja comtemplada ali, que não	Refletindo possibilidades de atividades que afetem positivamente o aluno e o inclua como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

fique de lado como a gente vê. Uma vez eu fiz uma visita numa escola e vi como era a situação... sentado na fila do pé da parede mesmo estando na carteira, mas na última fila de carteira. Então é preciso que eles estejam estimulados, que eles sejam desafiados a querer aprender. **Esteja sempre incluído em todo o processo**, no planejamento, na hora de desenvolver as atividades, na hora de desenvolver os procedimentos que sempre busque uma forma de incluir aquele aluno, e que parece que existe... É uma coisa complicada não. É simples. Às vezes a pessoa pensa que tem que fazer uma coisa faraônica, e não... é o olhar... Essa é uma questão de **adequação procedimental,** é como eu vou proceder, como vou fazer naquela hora **para aquele meu aluno que está presente, está sentindo que ele faz parte, que ele faz parte daquele grupo que ele está sendo lembrado**, aquele conhecimento está para ele também. Tem que chamar pelo nome... olha fulaninho venha cá**! Sentir que ele tem uma identidade ali, uma identidade acadêmica**. Ele é também um aluno daquela sala, que	

muitas vezes todo mundo gosta dele, ele é muito querido, mas na hora da aula não é querido. Ficam às vezes todos de costas para ele. Será que naquela atividade não teria nada dentro daquela atividade que seria possível para aquele aluno? Trabalhar muito com o concreto, procurar perguntar se ele está ouvindo bem, pedir a turma para colaborar, para não fazer muito barulho se ele é auditivo, ele acompanha muito pela audição, explicar muito bem tudo o que está acontecendo, procurar levar alguns materiais concretos, algumas coisas para ele pegar, porque às vezes dá para levar alguma coisa concreta de casa para sala de aula.	

6.4.4 A constituição dos Núcleos de Significação

Após o processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores das duas entrevistas, foi o momento de fazer as leituras flutuantes, ou seja, revisitamos o material algumas vezes para encontrar pontos centrais, palavras-chave e trechos das falas das professoras mais fortes e com significações, sem perder a totalidade. Em um movimento dialético, fomos nos apropriando para construir os núcleos a partir do objetivo investigado. Vygotski (1998) nos lembra que um corpo somente se manifesta em movimento. Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2006, p. 231) alertam:

> Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu

> movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social-histórico, à luz da teoria.

Esse procedimento nos faz avançar do empírico para o interpretativo a partir da formação dos indicadores das colaboradoras. Fizemos, assim, a junção e formamos dois Núcleos de Significação.

Quadro 5 – Núcleos de Significação

Indicadores	**Núcleos**
Utilização de materiais adaptados para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.	O reconhecimento da formação continuada como um movimento de transformação da prática pedagógica.
A formação continuada como meta primordial para alfabetizar deficientes visuais.	
Desafio de aprender o Sistema Braille e aliar com a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual.	
A formação continuada como transformação da prática.	
Desafios e avanços necessários para o delineamento da prática pedagógica.	
A formação continuada deve contemplar a realidade em que o professor e o aluno estão inseridos.	

O acolhimento como via para afetar positivamente o aluno na dinâmica das aulas.	O estímulo como contribuição no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual.
Estimular a criança com atividades pré-Braille antes de adentrar no Sistema Braille, para facilitar a compreensão do aluno e o trabalho docente.	
Refletindo possibilidades de atividades que afetem positivamente o aluno e o inclua como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.	

Diante do resultado apresentado nos quadros acima, que contemplam a seleção dos pré-indicadores, a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e a formação dos Núcleos de Significação extraídos das entrevistas das duas colaboradoras, passaremos a interpretar as informações produzidas. Percebemos que esses resultados deixaram contradições e semelhanças que desvelam o movimento do sujeito durante a pesquisa.

Os elementos informantes contidos nos dois Núcleos de Significação anunciam pontos relevantes da formação continuada das professoras em questão. Foi possível apreender qualidades e dificuldades, como: o esforço para aprender o Sistema Braille e, portanto, abraçar a profissão de professora alfabetizadora de crianças cegas, já que antes as duas colaboradoras eram professoras de sala de aula regular e, então, aceitaram o desafio com coragem e responsabilidade e limitações; a dificuldade de estabelecer diálogos com a instituição onde trabalham; e a falta de recursos pedagógicos que facilitem diretamente o trabalho do professor. Agora, analisaremos as informações produzidas através das entrevistas e

passaremos a interpretá-las à luz da teoria. A esse respeito, Vygotski (1998, p. 185) assegura:

> Parece-nos importante insistir que o procedimento adotado visa a avançarmos do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o seu sentido, entendendo que vamos em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento.

No momento da análise, esforçamo-nos para avançarmos na apreensão das zonas de sentidos dos sujeitos, através das falas carregadas de significações. Com o auxílio das categorias elencadas para este trabalho, interpretamos as falas das professoras.

6.5 O desenvolvimento da interpretação das informações

> "Cada um de nós compõe a sua história
> cada ser em si
> carrega o dom de ser capaz
> E ser feliz [...]"
> ("Tocando em Frente", Almir Sater).

O foco desta seção é apreender ***As significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille*** das professoras das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que colaboraram com esta pesquisa. Para interpretar as informações que obtivemos através das entrevistas, adotamos as orientações de Aguiar e Ozella (2006) e realizamos a interpretação dos núcleos de significações constituídos de parte das narrativas, respeitando a sua totalidade. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231):

> Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Nessa perspectiva, procuramos apreender as significações das colaboradoras, indo além da aparência do material analisado para nos aproximarmos das zonas de sentidos das professoras, através das suas narrativas.

6.5.1 O movimento interpretativo das informações

Figura 6 – Movimento interpretativo das informações

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Mediante a imagem acima, iniciamos esta seção com o trajeto percorrido até chegar aos núcleos de significação. A figura mostra a análise dos inter-núcleos e, nesse sentido, procuramos seguir os passos denominados pelos autores da proposta, a fim de chegarmos aos núcleos de significação. Após a formação e nomeação, no momento da interpretação, explicaremos cada núcleo formado de maneira detalhada, bem como o processo de construção dos indicadores que foram sistematizados, desde os pré-indicadores, indicadores até a sistematização dos núcleos de significação, obedecendo ao caráter dialético dessa perspectiva.

Sendo assim, constituímos dois núcleos de significação com o objetivo de nos aproximarmos das zonas de sentidos das professoras alfabetizadoras de criança cegas mediante as falas trazidas da entrevista reflexiva, a saber: Núcleo de Significação ***O Reconhecimento da Formação Continuada como um Movimento de Transformação da Prática Pedagógica*** visa apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas: a formação continuada através do Sistema Braille. Nesse núcleo, as professoras relatam seus desafios e avanços percorridos na profissão docente e a importância da formação continuada para o constituir-se professoras de sala de Atendimento Educacional Especializado, especificamente professoras de crianças com deficiência visual e, no caso desta dissertação, crianças com cegueira: Núcleo de Significação ***O estímulo como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual***.

Esse núcleo, em concordância com o outro, propõe fazer discussões a respeito do objetivo deste trabalho. Nessa etapa, as professoras falam sobre a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem das crianças cegas atendidas por elas. As narrativas giram em torno da percepção da contribuição positiva dessa categoria na vida dos alunos e como facilitadora das aulas do Ensino do Sistema Braille. Desse modo, trataremos de cada núcleo de significação.

6.5.2 O reconhecimento da formação continuada como um movimento de transformação da prática pedagógica

O núcleo em evidência foi formado por seis indicadores e traz relatos de algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras para começarem a lecionar na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais precisamente, na alfabetização através do Ensino do Sistema Braille. O indicador ***Utilização de materiais adaptados para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem*** pode ser observado nos relatos das docentes Flor e Estrela, quando questionadas acerca de quais metodologias podem favorecer uma atividade com significado para uma criança com cegueira.

Sobre a necessidade de utilizar os materiais adaptados e concretos para facilitar o processo de alfabetização dos alunos cegos, Souza (2004, p. 43) explicita que a escola tem “diante de si a tarefa de criar formas de trabalho que respondam às peculiaridades de seus educandos, impondo não a deficiência, mas a superação da mesma”. Essa questão de usar o material adequado com alunos deficientes visuais ficou explícita nas falas das professoras.

(Flor) *[...]* ***Nas aulas expositivas e os recursos que utilizo como: as celas, a reglete, a máquina Braille, trabalhamos com o material adaptado para facilitar a aprendizagem daquele aluno. Então assim, se a gente não trabalhar dessa forma, a gente não vai conseguir aquele objetivo*** *que a gente quer atingir com aquele aluno, então é de grande importância você usar o material adequado para você ter bons resultados*.

(Estrela) *[...]* ***Eu fui trabalhar o lúdico.*** *Eu fui construir uma cela Braille de brincar para Pedro, eu sempre busquei materiais, que aí eu vou buscar algo onde possa brincar com o Pedro. Ainda existem aqueles materiais e brinquedos que a gente compra, até comprei materiais e brinquedos para Pedro porque na sala não existia nada para trabalhar com cegos, mas primeiramente fui trabalhar com esse brinquedo, era grande a cela e aí peguei tampas de amaciantes e aí fiz um orifício no papelão em baixo relevo onde ele podia*

encaixar as tampinhas e aí fiz as seis celinhas e comecei a brincar com ele e coloquei texturas. ***Cada uma tinha uma textura diferente, não disse o que era aquilo, se era uma cela o que que era e comecei a brincar, aí depois foi que ele foi saber que aquilo era uma cela de formato Braille e fomos partindo para algo mais complexo.***

As falas revelam a necessidade de trabalhar com o material concreto, de preferência de maneira lúdica, com vistas a afetar o aluno nas aulas e conseguir resultados satisfatórios na assimilação do Ensino do Sistema Braille. O conhecimento em colaboração manifesta necessidades formativas como possibilidades de transformação da realidade. Diante desse contexto, Dias (2020, p. 17) dialoga com o pensamento de Marchesi (2004) e alerta:

> Para que alunos com necessidade educacionais especiais recebam um ensino satisfatório, é preciso promover mudanças, como a provisão de recursos e as condições educativas nas escolas. Ensinar, portanto, é criar possibilidades de aprendizagens significativas com o uso dos meios acessíveis, que atendam as necessidades educacionais do aluno. É incentivar, desafiar o aluno e instigá-lo a pensar, é promover a transformação.

Esse indicador e os pré-indicadores extraídos das entrevistas das colaboradoras postos aqui abordam um caminho que é necessário e que vai sendo trilhado dia após dia, num trabalho com intenção e reflexão constantes.

O professor de alunos com deficiência visual precisa compreender que os recursos concretos são a base para que a aprendizagem aconteça, uma vez que o aluno cego tem o tato como um dos sentidos remanescentes mais importantes quando o assunto é assimilar conhecimento. As falas das professoras expressam que elas utilizam os recursos específicos para que o aluno com deficiência tenha a oportunidade de se desenvolver de maneira integral.

Nessa linha de pensamento, Gutjaler (2007, s.p.) expressa:

> A criança cega, em processo de alfabetização necessita de experiências físicas diretas com objetos que a rodeiam, principalmente com objetos de escrita em branco: o punção, a reglete, a máquina de escrever, textos em relevos, ábacos, símbolos da escrita em formas táteis... a escola deverá levar ao aluno opções diversas de materiais didático-pedagógicos.

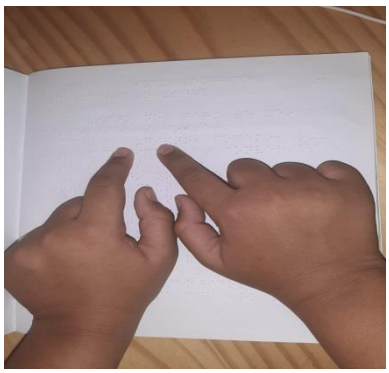
Em consonância com o relato das professoras e dos autores citados em conversa sobre a utilização de recursos adaptados para o Ensino do Sistema Braille,

acreditamos que não existe receita pronta ou a melhor maneira de alfabetizar crianças cegas, pois as atividades de leitura e escrita do Sistema Braille perpassam pelo desenvolvimento simbólico, psicomotor, conceitual e emocional dos alunos. Existem recursos que facilitam a aprendizagem da criança cega, como os recursos concretos. Mostraremos abaixo alguns (porque existem uma infinidade criados e recriados todos os dias) dos recursos concretos que fazem parte da rotina da pessoa cega citados pela autora acima.

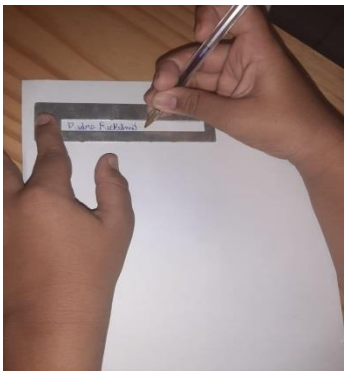
Reglete e punção

Máquina Braille

Soroban (ábaco)



Texto em relevo (Braille)



Guia de assinatura cursiva

Símbolos da escrita tátil

Fonte: Fotos do acervo pessoal da autora, exceto a 2° e a última, que foram retiradas do GOOGLE.

Sierra (2009, p. 2), em sua pesquisa sobre a obra de Vygotski e Heller, lembra: “Todos podem se desenvolver desde que ofereçam mediações adequadas; todos podem compensar seus limites biológicos por meio de reequipamento cultural; a cotidianidade torna-se o alicerce para a formação do gênero humano”.

É na prática e na reflexão sobre a prática que vamos nos constituindo professores e exercendo uma compreensão profunda do ofício que desempenhamos. As professoras deixaram clara a importância do uso do material adequado. Segundo a professora Flor, utilizando-se dos recursos acessíveis, atingem-se bons resultados. Já a professora Estrela discorre sobre o fato de que, além de serem concretos, precisam também ser lúdicos. Ela constrói os próprios recursos e valoriza a brincadeira como forma de aprender o Ensino do Sistema Braille.

O segundo indicador, intitulado ***A formação continuada como meta primordial para alfabetizar deficientes visuais***, é formado por pré-indicadores que nos revelam que a formação inicial e continuada do professorado tem um papel expressivo na carreira docente e, nesse caso, na educação especial de crianças com deficiência visual, sendo necessária a constância de ressignificação das metodologias utilizadas pelos professores de sala regular e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir esse processo.

Para o atendimento, existem dois importantes documentos que dão norte ao AEE em meio a outros documentos que são assegurados ao processo de inclusão. São eles: a Resolução n. 04, de 2 de outubro de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e a Nota Técnica n. 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 10 de maio de 2013, que aborda da orientação à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva. Já o artigo 2° da resolução versa sobre a função do AEE e a garantia de recursos e estratégias de acessibilidade. Notemos:

> Art. 2° O AEE tem como função complementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminam as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Conhecendo a função do professor de sala de AEE, faz-se necessário compreender também quem é o público-alvo que se utiliza desse serviço. O Art. 4° dessa resolução esclarece:

> A. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

> participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> B. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> C. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Dentre as pessoas referenciadas nessa resolução, estão as pessoas com deficiências. No nosso caso, tratamos daquelas com deficiência visual, que está contida na deficiência sensorial.

As professoras que colaboraram com esta dissertação são professoras de AEE, uma especificamente do Centro de Apoio ao Deficiente Visual, o CADV/NAPPB, e a outra da sala de recursos, cujas falas foram contribuições significativas para este estudo. Quando interrogadas acerca de como a formação continuada através do curso de Sistema Braille operou transformações diretas no fazer pedagógico, descreveram:

(Flor) ***[...] Se eu não participasse de cursos, se eu não fosse como se diz me qualificar como eu iria conseguir trabalhar? Como também aprendi com os alunos lá no CADV/NAPPB, aprendi muito com eles!***
Porque quando eu fui trabalhar diretamente com alunos... com alunos você já tem o quê? Você já tem a peça fundamental que é o aluno deficiente visual, você já começa a aprender com eles. É como eu digo sempre a eles, eu aprendi no início o Braille com ele [o aluno] na minha frente, ele ficava na minha frente e eu dizia para eles: estou aprendendo Braille ao contrário, eu aprendi o Braille ao contrário porque eu ditava e ele escrevia, e ali eu fui aprendendo naquela situação que eu estava, então assim, o aluno para mim também foi muito importante na minha aprendizagem do Sistema Braille.

(Estrela) ***[...] Sim. Olha, já imaginou? Se quando chegou esse aluno cego pra mim, se não tivesse nenhuma noção do Braille? Como eu ia trabalhar com esse aluno, né? Então quando Pedro chegou para mim já tinha feito o primeiro curso de Sistema Braille no CADV/NAPPB****, eu era muito louca pra ter um aluno cego, só vivia atrás de arranjar um aluno cego pra eu colocar em prática.* ***Então foi maravilhoso, foram maravilhosas as formações*** *que fiz, eu fiz também pela internet... pronto, quando fiz o primeiro curso Braille, eu fiz em paralelo com o da internet, foi muito bom porque eu ia um dia completando o outro, na primeira vez que eu fiz, aí depois o segundo que fiz foi o que encontrei com você, foi naquele que você fez, já tinha feito o da internet que foi paralelo com o daí que foi presencial do CADV/NAPPB e depois eu fiz esse outro aí que você participou também, mas é uma transformação! Você se sente segura, você sabe o que vai fazer!*

Os diálogos mostram que é praticamente inviável trabalhar a escrita Braille sem uma formação continuada antes de atuar ou realizá-la concomitantemente, como no caso da professora Flor, que, ao receber o convite para trabalhar no CADV/NAPPB, aceitou e fez alguns cursos de formação continuada na própria instituição, por correspondência e também de maneira presencial no Instituto Benjamin Constant (IBC), escola de excelência na área da deficiência visual localizada no estado do Rio de Janeiro.

Em concordância com as professoras, ratificamos a importância das formações continuadas e da ressignificação das metodologias vigentes para instruir crianças cegas ao longo do processo de ensino e aprendizagem como imprescindível tanto para o desenvolvimento integral do aluno como para a melhor qualidade das aulas. A esse respeito, Magalhães (2003, p. 17) apontam:

> Não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas da sua profissão.

O terceiro indicador desse núcleo, ***Desafio de aprender o Sistema Braille e aliar com a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual***, traz discussões a respeito do desafio enfrentado pelas professoras para aprenderem o Sistema Braille. Nas falas, é possível perceber que aprender o Sistema Braille é algo mencionado por elas como fundamental para lecionar com alunos deficientes visuais. Essa comunicação alternativa não faz parte do nosso dia a dia, não é um objeto estabelecido socialmente, sendo utilizado, em geral, por pessoas com deficiência visual.

A professora Flor, além de enfatizar o Sistema Braille como um grande desafio, coloca que a chegada da tecnologia veio somar na aquisição da leitura e escrita tátil e, portanto, no processo de ensino e aprendizagem. Quando questionadas sobre os principais avanços e desafios encontrados diante do ofício de alfabetizar crianças cegas, as professoras trouxeram falas semelhantes em que revelaram o receio de aprender o Sistema Braille e ratificaram a importância da formação continuada nessa área de atuação.

(Colaboradora Flor) ***[...] O meu maior desafio quando eu comecei a trabalhar com deficiente visual no primeiro momento não tive nenhum medo de trabalhar, mas o meu maior desafio foi... foi que eu teria que aprender o Sistema Braille. Eu aprender isso, para mim foi maior desafio! Eu teria que enfrentar e consegui porque eu não tive medo.***
[...] ***O que teve de melhor do tempo que eu entrei foi a tecnologia,*** *né. Foi de grande importância para os deficientes visuais, porque quando eu entrei no CADV/NAPPB praticamente era só o Sistema Braille e tinha os computadores e alguns programas, mas não era como é hoje. A gente tinha thermoform, mas hoje a gente tem impressora Braille, hoje a gente tem os programas que os alunos usam nos notebooks, nos celulares. Então isso aí facilitou mais ainda nosso trabalho diante da instituição.*

Sobre aliar a tecnologia ao Ensino do Sistema Braille, Silva (2017, p. 76) expõe:

> Tanto o livro em Braille quanto o uso do computador com sistematizador de voz, o próprio professor, os mapas e os cartazes táteis, os filmes etc. podem possibilitar ao estudante cego uma aproximação com a realidade, a ampliação da capacidade de observação, pelos sentidos remanescentes, do mundo que o rodeia e a construção de autonomia.

Como professores, devemos estar abertos a acompanhar as mudanças que acontecem no mundo que está em constante movimento e proporcionar aos alunos cegos diversas possibilidades de aprendizagem e, portanto, aproximá-los da realidade que os cerca e que sempre pode ser ampliada. No relato da professora Estrela, ela demonstra que, ao receber um aluno com cegueira, além de já ter feito alguns cursos relacionados ao Sistema Braille, contou com o auxílio do Centro de Apoio ao Deficiente Visual e obteve orientações dos professores veteranos acerca de como proceder no ensino da criança cega. Após percorrer esse caminho, menciona que se sente preparada para trabalhar com o aluno em questão.

(Colaboradora Estrela) *[...] É...* ***trabalhar com ele no caso foi maravilhoso!*** *Se for falar na minha experiência foi maravilhoso, porque quando pensava que ia ensinar algo a ele, ele já sabia daquilo.*
[...] ***É um desafio! Foi assim, mas na hora me senti que estava preparada para trabalhar com Pedro fui até o CADV/NAPPB,*** *no momento quando recebi pela primeira vez, fui conversar com Eliane, ela me deu bastante material também, muitas coisas também, muitas orientações a mais do que as que eu já tinha visto no curso.*
[...] mas o desafio maior, Andressa, que eu sinto no Atendimento Educacional Especializado, não só com Pedro, mas com qualquer aluno, é a escola regular... ***é como a escola aceitar fazer um planejamento que inclua o aluno, esse foi o maior desafio que enfrentei até hoje no Atendimento Educacional Especializado, e com o Pedro foi do mesmo jeito. As escolas sempre resistentes em aceitar... dizem que não estão preparadas e não***

querem fazer cursos para formação. [...] Sim, o avanço para mim foi ter feito a formação continuada.

O conto da professora Estrela cita como avanço a formação continuada e como desafio a dificuldade de entrar em acordo com a escola regular, em fazer um planejamento que inclua o aluno especial de maneira efetiva. Nesse aspecto, Goffredo (1999, p. 46) garante:

> A necessidade de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em resposta às necessidades de inclusão.

A professora reforça o nosso entendimento com relação à necessidade de obter formação continuada constante e, principalmente, no caso de lecionar para alunos com deficiência visual e educação inclusiva. Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 42) adverte:

> [...] é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das novas tecnologias.

Na interlocução abaixo, a professora Estrela também fala sobre os anseios que circundaram sua mente antes de aprender o Sistema Braille.

(Colaboradora Estrela) *[...] Sim, quando eu tinha qualquer dificuldade eu corria para o CADV/NAPPB, eu ligava para Eliane e pedia orientações, sabe? E foi muito importante eu já ter feito essa formação e já ter esse conhecimento sobre o Braille, porque,* ***Andressa, vou lhe confessar: eu antes na minha inocência, sabe? Não fazia os cursos de Braille porque pensava que ia ter que ler de olho fechado, você acredita? [risos] aí quando eu descobri o que era, fiquei fazendo curso de Braille.***

Desse modo, interpretamos que aprender o Sistema Braille pode ser um sinalizador de grande empecilho para outros professores, na medida em que percebemos, com as duas professoras entrevistadas para este trabalho, que aprender o sistema tátil se configura, para uns, em um pouco de medo e, para outros, na falta de oportunidade de conhecer o Sistema Braille quando o curso não é ofertado facilmente.

O quarto indicador, ***A Formação Continuada como transformação da prática***, sistematizado para esse núcleo, versa sobre como o processo de aprendizagem humana é permeado pelas interações para oportunizar o estímulo e o desenvolvimento da aprendizagem na visão da Psicologia Sócio-Histórica. A formação continuada entrou em evidência no Brasil principalmente através dos documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), como uma política para o magistério que é ligada à percepção da aceleração das mudanças sociais que se constituem como os novos desafios da modernidade, buscando a valorização do profissional da educação escolar. Nas palavras de Menezes (2001, p. 1):

> A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com estes estabelecimentos e seus projetos.

A formação continuada é direito do professor e dever do Estado. O Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) traz o reconhecimento da valorização docente:

> **Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> **I -** ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> **II -** aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> **III -** piso salarial profissional;
> **IV -** progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> **V -** período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> **VI -** condições adequadas de trabalho.
> Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) possui diretrizes e metas sobre a “Educação para todos” e contempla três metas destinadas a discutir a formação de professores e a valorização docente. São elas as metas 15 (Formação

de professores), 16 (Formação continuada e pós-graduação de professores) e 17 (Valorização do professor).

Mencionamos esses documentos para mostrar a importância desse fato para a carreira docente e, por esse motivo, trouxemos para o nosso trabalho como um fato primordial do ofício de ser professor na perspectiva inclusiva e como única via para a transformação da prática. Quando discutimos esse assunto, as professoras entrevistadas declararam:

(Estrela) *[...]* ***A questão de você ter um domínio do Braille, né, ajuda muito!*** *Se você consegue trabalhar com aquela pessoa ou aluno iniciante e você vai alfabetizar um aluno já maior que ainda não está dominando* ***a questão do Braille é muito importante!***
[...] Ao passo que chega um aluno cego e você não tem nenhuma noção, né, porque a gente não vê só o Braille, a gente aprende muita coisa relacionada à pessoa cega. ***Então foi uma mudança muito importante, agradeço as formações que fiz pelo CADV/NAPPB, e isso foi um divisor de águas, porque tinha vontade de trabalhar com o Braille, né, e com o aluno cego para ter aquela experiência concreta, né? Então foi muito importante! Maravilhoso!***

A professora Estrela impulsionou a própria formação continuada e tinha o sonho de lecionar para um aluno cego, a fim de colocar em prática os aprendizados que ela estabeleceu nos cursos que fez e nas formações que promoveu na escola onde trabalhava e nos cursos realizados pela internet e também de maneira presencial no próprio Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Nessa fala, ela expressa o quão importante foram as formações realizadas quando se preparava para receber um aluno com cegueira, expondo que, além da escrita Braille, os cursos trazem vários conhecimentos relacionados à pessoa com deficiência visual e, com alegria, narra que as formações foram um divisor de águas no seu ofício docente.

O quinto indicador, ***Desafios e avanços necessários para o delineamento da prática pedagógica***, é fruto dos pré-indicadores em que as professoras pontuaram que aprender a escrita Braille foi um desafio contínuo e que lidar com algumas dificuldades no âmbito escolar também dificulta o trabalho docente cotidiano. Numa perspectiva inclusiva, é necessário que a escola busque inovações, atribua um novo significado às metodologias que já existiam e adapte-se e readapte-se numa expectativa de tratar as diferenças sem medo de se arriscar, enfrentando os desafios e reconhecendo os avanços, a fim de delinear os caminhos da prática pedagógica diária e a formação continuada. No que concerne a essa abordagem, Dias (2020, p. 54) profere:

> A expectativa e o desfio das diferenças nas salas de aula são mobilizações para a busca de novas respostas educacionais. A formação continuada dos professores e a aplicação dos saberes adquiridos apontam para caminhos com passos mais inclusivos e pressupõem um novo olhar, lançando desafios e conquistas diários.

Nesse afã, entendemos que nossa prática vem sendo delineada dia após dia e que os contratempos fazem parte da rotina de qualquer professor. Mediante as discussões trazidas no indicador, traremos nesse instante as interlocuções das professoras, tendo em vista a oportunidade de nos aproximarmos das suas zonas de significações, dos anseios e de algumas dificuldades enfrentadas para fazer uma aula com qualidade. Nesse cenário, observamos algumas limitações como a falta de recursos pedagógicos que contribuam para a aprendizagem do aluno, fortalecendo uma metodologia que traga significação para o aluno com cegueira e para o professor que trabalha na perspectiva da Educação Especial.

As falas evidenciam partes da rotina sem fugir da totalidade que nos instigou a fazer esta pesquisa. Na fala abaixo, a professora Estrela faz um relato acerca das dificuldades com a falta de recursos e, principalmente, de adaptar tais recursos de acordo com as possibilidades que possui. Adaptar recursos apresenta uma ligação direta com a formação continuada, pois, a fim de que isso aconteça, levamos em conta a reflexão e a intencionalidade para o seu uso ideal. No caso da professora Estrela, o material construído especialmente para um aluno com cegueira mostra em primeiro lugar que ela está embasada na formação continuada quando elege os materiais adequados para esse tipo de alunado, tem disponibilidade em construir o material, destreza na execução e sensibilidade em captar as suas necessidades e apresentar coisas simples do dia a dia que ele ainda não conhecia.

(Estrela) *[...]* ***Na minha sala não tinha... desde quando trabalhei lá nunca teve essa máquina lá não... Lá precisa ter uma máquina, né...*** *Porque lá é sala dois, né? Então precisa! Sempre solicitei, inclusive tinha uma escola que tinha uma máquina Braille guardada, a professora me disse que tinha essa máquina e a diretora não liberou.*

[...] Os desafios são muitos, não sei tudo que preciso, eu encontro uma forma de construir! *Então, não me faltou material para trabalhar com Pedro quando eu comecei a trabalhar com ele. E como eu trabalhava sem essa coisa preestabelecida, eu planejei essa atividade assim aqui para Pedro sem que eu tenha previamente introduzido aquilo com ele, de onde foi que eu tirei aquilo ali, como foi que eu pensei aquilo ali? A partir de quê? Então sempre e tudo que eu trabalhava com ele era a partir dele... Então, dava muito certo.*

Trabalhava pintura, com moldagem, com papel molhado, levava coisas da realidade quando era no período junino. Eu lembro que levei uma espiga de milho para Pedro para ele saber como era milho. Pedro não sabia o que era uma espiga de milho, então ele achou muito bom, levei massa de milho, essas coisas todinha que trabalhamos no mês junino e procurava trabalhar com o concreto com ele. Acho que foi por isso que o desafio foi sendo vencido no dia a dia... *Mas a escola que é mais desafiadora porque você está trabalhando ali para o aluno avançar na escola, né? Nós trabalhamos aquele Atendimento Educacional Especializado e o aluno precisa avançar na escola regular, mas quando você tem a resistência e barreira da escola e as próprias dificuldades dos professores de buscar também...* ***A gente não pode botar nada na cabeça e levar nada pronto, eles têm que fazer a parte deles também, então essa resistência é o mais desafiador para nós do AEE.***

A atitude de Estrela revela também empatia, na medida em que se coloca no lugar do outro. O aluno cego já havia comido milho, mas não fazia ideia de como era uma espiga. São atitudes simples como essas que enobrecem um professor e o eternizam. Estrela mostrou a seriedade do seu planejamento, determinando previamente as atividades para o aluno em questão. Mendes *et al*. (2014, p. 81) apresentam esse assunto de modo pertinente:

> O conhecimento prévio do planejamento por ambos os professores diminui a necessidade de improvisar em sala de aula e fornece mais intencionalidade ao ensino em direção ao alcance dos objetivos de ensino estabelecidos para os alunos.

Os professores de crianças cegas devem atentar para as metodologias utilizadas para os alunos que enxergam sem o sentido da visão. Para tanto, faz-se necessário refletir metodologicamente e aplicar os procedimentos, oportunizando que tais alunos tenham acesso ao currículo escolar e promovendo a igualdade na diferença. Sobre o princípio de igualdade, reza, Santos (2003, p. 56):

> Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

É através da formação inicial e continuada que oportunizamos aos alunos com ou sem cegueira participarem do processo educacional na busca de cumprir com o princípio da igualdade referido pelo autor acima citado.

A narrativa da professora Flor abaixo evidencia que os desafios enfrentados pelos professores de escola regular em receber crianças com deficiência, nesse

caso com cegueira, ainda se configuram em grandes empecilhos para que esse aluno participe do processo educativo com eficácia. Vejamos:

(Flor) *[...] Como a gente também fazia esse trabalho de acompanhamento do professor na escola regular... Eles relatam, né.* ***Sempre, às vezes, eu acho que é o medo, sabe, eu acho que é o medo de como trabalhar com deficiente visual. Outros dizem que não estão preparados e precisariam se aperfeiçoar, fazer cursos, mas eu creio assim, em minha opinião,*** *você trabalhar com deficiente visual não é difícil, não é uma coisa de você ficar com medo, não é uma coisa que você precisa logo, tipo, ah eu só vou atender um aluno deficiente visual se eu fizer um curso, se eu fizer algo para que eu possa receber esse aluno. Porque, no início, eu saí de uma escola regular e fui para uma instituição. Eu coloco isso como se fosse a mesma coisa... eu saí da escola regular e fui para uma instituição especializada.* ***Eu poderia ter dito: Não vou! Porque eu não sei trabalhar com aluno deficiente visual, mas não, eu fui e consegui,*** *a mesma forma é o aluno da escola regular, receber aquele aluno, e hoje a pessoa da escola regular ela tem toda assistência do Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Ela vai ter toda assistência! Ela pode fazer curso de Braille, o professor do CADV/NAPPB vai na escola regular, tira todas as dúvidas delas, dá dicas, diz como aquela professora tem que trabalhar com aquele aluno deficiente visual [...].*

Flor menciona acima que os professores de escola regular demonstram receio quando recebem um aluno com deficiência visual, trazendo sua opinião ao afirmar que trabalhar com um aluno com cegueira não é difícil e entre as inquietações das professoras regentes o que ela considera como maior barreira é o fator medo. Segundo o relato de Flor, é possível receber um aluno com tal deficiência sensorial sem precisar ter realizado cursos de formação continuada, chamando a atenção para o fato de que o professor pode ir ao centro de apoio buscar orientações para seguir com o atendimento.

Percebemos certa contradição com relação ao depoimento acima citado, visto que, em outro momento da entrevista, Flor conta que teve como maior desafio aprender a escrita Braille para poder assumir a função de professora do Ensino do Sistema Braille no Centro de Apoio. Ela relata que aprender o Sistema Braille foi um grande desafio, o qual ela enfrentou, embora pondere ter sentido medo. Mediante essa declaração, a nosso ver, torna-se compreensível que os professores de escolas regulares, em algum momento, também sintam medo ou acreditem que a falta de formação específica os impossibilite de proceder com uma boa aula para os alunos com deficiência visual. Segue abaixo sua resposta quando questionada sobre a importância da formação continuada em outro momento da entrevista.

(Flor) *[...] Exatamente, o meu maior desafio quando eu comecei a trabalhar com deficiente visual no primeiro momento não tive nenhum medo de trabalhar,* ***mas o meu maior desafio foi... foi o que eu teria que aprender o Sistema Braille. Eu aprender isso, para mim, foi maior desafio!*** *Eu teria que enfrentar e consegui, porque eu não tive medo. Eu não tive*

assim, ah, eu não vou não porque eu não sei, ou... não vou trabalhar, porque eu não sei e porque são deficiente visuais, não! ***O único e maior desafio para mim foi só esse daí, aprender o Sistema Braille.***

[...] Então, se ela aceita aquele aluno é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar! ***A maioria dos professores acha que têm que se qualificar para depois receber um aluno, mas hoje eles têm todo apoio para isso.***

Apontamos a contradição na fala da professora, mas consideramos esse movimento legítimo, pois entendemos as relações e a maneira como elas se movem. Nesse contexto, visamos compreender esse sujeito, o qual é passível de mudanças, em um movimento que interessa à Psicologia Sócio-Histórica, que busca entender essa realidade que se movimenta. Aguiar e Machado (2016, p. 7) trazem aportes interessantes sobre esse pensamento:

> Será, portanto, [...] a partir da compreensão de que o real é contraditório, de que nada é fixo, imutável, que nosso pensamento, como aponta Lefebvre (1969), também deverá se colocar em movimento e ser pensamento deste movimento, ser pensamento consciente da contradição constitutiva da historicidade humana.

Face ao exposto, Mantoan (1997, p. 68) afirma: "[...] Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos". Ainda nas palavras de Mantoan (2006, p. 29):

> O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos... Como prepará-los sem que possam viver a experiência e o desafio das diferenças nas salas de aula? Que motivos teriam para se mobilizar? Para buscar novas respostas educacionais?

Pela narrativa da professora Flor e pela literatura apontada, é comum perceber professores que se sentem fragilizados para receberem em suas salas de aula alunos com deficiências. Eles apontam como empecilho maior a falta de formação continuada ou alegam que a formação inicial não lhes deu suporte para atuar frente ao Atendimento Educacional Especializado ou mesmo frente à inclusão de uma maneira mais geral.

No que concerne à questão da formação continuada, nas palavras da professora Estrela também fica explícita essa problemática nas escolas onde trabalhou.

(Estrela) *[...] mas o desafio maior, Andressa, que eu sinto no Atendimento Educacional Especializado, não só com Pedro, mas com qualquer aluno, é a escola regular... É como a escola aceitar fazer um planejamento que inclua o aluno. Esse foi o maior desafio que enfrentei até hoje no Atendimento Educacional Especializado e com o Pedro foi do mesmo jeito. As escolas sempre resistentes em aceitar... dizem que não estão preparadas e não querem fazer cursos para formação [...].*

O sexto e último indicador eleito para esse núcleo, ***A formação continuada deve contemplar a realidade na qual o professor e o aluno estão inseridos***, discute sobre a necessidade desse alinhamento. Sabemos que experiências de aprendizagens entre professores possibilitam uma maior qualidade no atendimento ao aluno com limitações visuais, tendo em vista que esses conhecimentos precisam estar alinhados de acordo com a realidade que cerca tanto os professores quanto os alunos, objetivando um bom aproveitamento. Temos ouvido em alguns testemunhos de professores que a formação inicial não ofereceu sustentáculo para trabalhar cotidianamente sem ressignificação, de modo que é imperativo que a formação continuada seja levada a sério e traga conhecimentos pautados na realidade na qual os sujeitos de ensino e aprendizagem estão inseridos. Para que isso ocorra, faz-se urgente a reflexão da prática sobre a prática, bem como que o currículo da escola contemple a realidade local.

Na fala de Estrela abaixo, há reflexos de um descontentamento que ela deixa transparecer no que tange à questão de a formação continuada ser realizada fora do seu contexto e de seus alunos e, principalmente, não ser valorizada pelos atores ali existentes. Notemos:

(Estrela) *[...]* ***Outra coisa, também, é a falta de formação continuada****.*
[...] As formações em nossa cidade a nível municipal são formações muitos pontuais e muito também fora do nosso contexto, da nossa realidade, *é tanto que eles já vão dizendo aqui é muito bom de fazer... Quero ver eles irem para sala de aula fazer o que estão dizendo. Os cursos, as formações que tem, tudo... não bate com a nossa realidade. Temos que fazer diversas propostas. Muitas vezes via meu diretor, gostava muito de fazer formação na escola, eu também trabalhei na formação muito anos na escola,* ***mas não era valorizado...***
[...] O Projeto Político-Pedagógico não era real, né? Porque os PPPs ficam lá guardadinhos e bonitinhos só para dizer que tem. Bota muita coisa boa lá, mas na hora de aplicar, não aplica, aí vêm aquelas questões das metas para atingir, os professores têm que trabalhar isso e aquilo.

A respeito das palavras da educadora Estrela, Bedaque (2014, p. 47) acresce:

> [...] a articulação entre o professor de sala regular e o professor especializado pode ser uma ponte para que os profissionais alcancem níveis de aprendizagem superior e os alunos possam avançar no processo de aprendizagem.

A professora relata também sobre a ficção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola em questão. A esse respeito, sabemos que a ideia de existirem PPPs ou alguns documentos que não condizem com a realidade ou existirem apenas para cumprir uma ideia burocrática e institucional é um fato corriqueiro, infelizmente, mas que não pode permanecer acontecendo. Trata-se de um des-serviço! Nas palavras de Libâneo (2010, p. 83), "é certo que a formação geral de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores". Nessa perspectiva, quanto às práticas de formação de professores, concebe-se o ensino como atividade reflexiva; além disso, o ensino, o currículo e a metodologia devem estar em harmonia com a própria prática, com intenção, reflexão e, sobretudo, combinados com a realidade vigente na qual a prática se mostra modificada e enriquecida. A escola não pode fazer vista grossa para a formação continuada, tampouco ter um documento que não atenda as necessidades de sua clientela. A escola deve ser aperfeiçoada, para tanto, precisa de pessoas pensantes que promovam mudanças. Para Barbosa (2009, p. 24):

> A escola precisa de gente pensante, de gente fazedora, de gente crítica, de gente que ouve, de gente que fala, de gente que compreende e, principalmente, de gente que se entenda capaz, mas em formação, em movimento, em processo de crescimento. É essa gente que na sala de aula pode fazer a diferença.

A escola existe para que as pessoas aprendam, desse modo, ela precisa se modificar constantemente para cumprir o seu papel, articulando-se com os conhecimentos e as pessoas que se apropriam deles nas vivências relacionadas ao cotidiano. Sendo assim, a falta de uma formação continuada, ou quando esta é realizada apenas visando a sua comprovação, caminha na contramão da reflexão.

A fala da professora Estrela é corajosa e traz revelações acerca da rejeição da escola em promover a formação continuada ideal para seus pares, tornando ineficaz todo o processo de ensino e aprendizagem. Seu relato demonstra indignação ao se deparar com documentos, como o PPP, que, segundo Estrela, são bem redigidos, mas não condizem com a realidade dos aprendizes que ocupam

aquele espaço, servindo, muitas vezes, para ficarem guardados em gavetas sem exercer função auxiliadora no chão da instituição.

A formação continuada é avaliada pela LDB 9394/96, no seu artigo 62, parágrafo único, como um direito de todos os profissionais que trabalham em algum estabelecimento de ensino. Ela possibilita a progressão funcional fundamentada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais e, sobretudo, proporciona o desenvolvimento dos professores, contudo, devemos ter clareza de que horizonte precisamos alcançar com os nossos alunos, do caminho a ser seguido.

Outra questão fundamental que ocorreu no âmbito educacional foi a criação do Projeto Político-Pedagógico, atendendo as especificidades de cada escola. A palavra projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Como reza Ferreira (1975, p. 144), deve ser edificado e amparado por concepções pedagógicas sólidas e supõe o aperfeiçoamento constante e a formação dos seus atores. Nesse cenário, a escola reflete conhecimentos construídos pela sociedade e deve estar ligada à realidade da clientela vigente. O PPP deve ser levantado com a participação de toda a comunidade escolar a partir das vivências, estando comprometido com a transparência. A interlocução da professora Estrela abaixo manifesta certo inconformismo com relação às formações oferecidas pela instituição onde trabalhou, as quais estavam fora do contexto real vivenciado pelos sujeitos da escola.

(Estrela) *[...]* ***então, é muito difícil ainda a formação continuada! Agora quando vem oficialmente, aí vale!***
[...] ***Ainda falta uma formação mesmo que ela seja real, que realmente esteja lá no chão daquela escola,*** *vendo que aquela escola não seja padronizada, que todo mundo tem que fazer do mesmo jeito como a gente às vezes vê.*

Nesse sentido, é importante ter em mente que o PPP e os outros documentos legais não devem ser entendidos como uma obrigação que a escola precisa atender, e sim uma conquista que revela seu poder de preparo e organização, tendo autonomia na tomada de decisão e, principalmente, o reconhecimento da identidade da escola.

A seguir, apresentamos o próximo núcleo, denominado *O estímulo como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual*, composto por três indicadores.

6.5.3 O estímulo como contribuição no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual

O núcleo intitulado ***O estímulo como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual*** foi constituído por três indicadores com narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, as quais abordam o acolhimento em sala de aula como postura ética para facilitar o acesso ao conhecimento do aluno com deficiência visual através da afetividade positiva. O primeiro indicador eleito, ***O acolhimento como via para afetar positivamente o aluno na dinâmica das aulas***, traz relatos repletos de significações a respeito de como as professoras percebem os alunos no ato da aula e da maneira como refletem antes de aplicar atividades e como essas atividades com caráter afetivo-cognitivo operam como mediadoras nessa relação do sujeito com o conhecimento e, portanto, no desenvolvimento das funções psicológicas de cada ser de maneira subjetiva. Vejamos primeiramente a fala da professora Estrela:

(Estrela) ***[...] que se olhe a criança, a idade que ela tem, que se trabalhe de forma contextualizada com essa idade, o estilo de aprendizagem dela, o que ela gosta de fazer. Aí você planeja instrumentos, né, estratégias que despertem o interesse daquela criança, que ela esteja na sala de aula com todos da turma e que ela seja comtemplada ali, que não fique de lado, como a gente vê.***
[...] Essa é uma questão de ***adequação procedimental*** *e como eu vou proceder, como vou fazer naquela hora* ***para aquele meu aluno que está presente, estar sentindo que ele faz parte, que ele faz parte daquele grupo, que ele está sendo lembrado****, aquele conhecimento está para ele também. Tem que chamar pelo o nome... olha, fulaninho, venha cá!* ***Sentir que ele tem uma identidade ali, uma identidade acadêmica****.*

Pela narrativa, podemos verificar que Estrela é atenta e cuidadosa para entregar um trabalho de maneira contextualizada, priorizando o planejamento individual e, assim, valorizando a subjetividade de cada aluno. Estrela mostra em sua segunda fala que seu aluno cego é sujeito protagonista de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Notemos abaixo o relato da professora Flor:

(Flor) *[...] Então assim****, eu acho que o acolhimento daquele aluno, a maneira que o professor recebe aquele aluno, se ela recebe ele com satisfação, é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar*** *aquele aluno por não saber trabalhar, por não ter curso ou se qualificar.*

Em suas palavras, fica notório que ela acredita que o afeto enriquece o processo de ensino e aprendizagem e que esse elemento é imprescindível na tríade professor, aluno e conteúdo. La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 65) reiteram:

> A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço.

Dando forma a essa citação e considerando as falas das educadoras entrevistadas, ponderamos que o ambiente onde o indivíduo está inserido tem influências diretas no seu desenvolvimento, sendo composto de aspecto biológico e ambiental. Na perspectiva de Vygotski, os fatores ambientais são edificados a partir da relação do indivíduo com o meio social, considerando o afetivo e o cognitivo na formação do aluno como um todo e, desse modo, trabalhando a educação afetiva. Em vista disso, é importante que o professor de alunos com deficiência visual desenvolva maneiras de estimular seu aluno através dos conteúdos que fazem sentido à sua vida, por serem carregados de emoções e, portanto, de significações que cada um guarda interna e subjetivamente.

Em face do exposto, podemos mencionar que, por meio das citações e dos relatos das docentes, é imprescindível fazer com que o aluno encontre sentido com a aula e o conteúdo que está sendo ministrado. Para tanto, faz-se necessário conhecer o conteúdo e o alunado. A citação de Snyders (1974, p. 220) complementa esse raciocínio: “Para ensinar latim a João, é preciso conhecer latim e conhecer João”.

Mediante a discussão, notamos através da fala de Flor e Estrela que a afetividade está presente nessa relação de aprendizagem e que afetar e ser afetado na práxis educativa requer reflexão do professor para adentrar às peculiaridades do mundo do educando.

O segundo indicador elencado para esse núcleo, ***Estimular a criança com atividades pré-Braille antes de adentrar no Sistema Braille para facilitar a compreensão do aluno e o trabalho docente***, foi constituído quando questionamos sobre o que seriam atividades pré-Braille e atividades que trariam

sentido à vida do aluno com cegueira. A educadora Flor explica de maneira sucinta sobre atividades pré-Braille:

(Flor) *[...] são atividades, exercícios que fazemos com os alunos antes de entrar diretamente no Ensino do Sistema Braille****. Então, vamos trabalhando primeiro a questão motora daquele aluno até acharmos que ele tá preparado para iniciar com o Sistema Braille.***

A criança cega em processo de alfabetização necessita de experiências físicas com objetos do seu cotidiano, principalmente os objetos/recursos de escrita em branco como: reglete, punção, máquina de escrever, símbolos da escrita em forma tátil, entre outros. Porém, antes, terá de exercitar as atividades que antecedem a escrita Braille, neste caso, as atividades pré-Braille como citado na fala de Flor, pois o sucesso escolar do aluno, independentemente da idade em que inicie o processo de alfabetização através do Sistema Braille, depende de uma série de fatores. A citação abaixo traz um artefato essencial para complementar esse entendimento, pois, conforme Gutjaler (2007, s.p.):

> Essas experiências significativas são responsáveis pela decodificação e interpretação do mundo pelas vias sensoriais remanescentes (táteis, auditivas, olfativas, gustativas). A falta dessas experiências pode prejudicar a compreensão das relações espaciais, temporais e aquisição de conceitos necessários ao processo de alfabetização.

O exponho da professora Flor é de suma importância quando ela menciona a necessidade de exercitar a questão motora desse aluno, a fim de prepará-lo, antes de conhecer o Sistema Braille propriamente dito.

Face ao exposto, a educadora Estrela aponta abaixo algumas competências que o professor precisa desenvolver em atuação com alunos com cegueira, citando, o modo de colocar o aluno como protagonista e de tomar atitudes simples, tais como perceber o aluno em sala e inseri-lo em seu planejamento de maneira séria e comprometida. Observemos a sua interlocução:

(Estrela) ***Trabalhar muito com o concreto, procurar perguntar se ele está ouvindo bem,*** *pedir a turma para colaborar para não fazer muito barulho se ele é auditivo,* ***ele acompanha muito pela audição, explicar muito bem tudo o que está acontecendo, procurar levar alguns materiais concretos, algumas coisas pra ele pegar,*** *porque às vezes dá pra levar alguma coisa concreta de casa para sala de aula.*

Essas atividades trazem sentido para o aluno, o qual passa a se sentir parte daquela totalidade que é a sala de aula onde está inserido. Silva (2008, p. 119) é outra autora atenta a essas questões:

> [...] Instigar o aluno a tatear, cheirar, ouvir e falar suas impressões sobre as experiências sensoriais vividas; propiciar o contato direto com tudo que o rodeia; descrever detalhadamente expressões, situações, objetos para que os estruture mentalmente e formule seus conceitos.

Em consenso com a autora, entendemos que a sala de aula deve ser o espaço para que o aluno cego se desenvolva integralmente, em que devem ser oferecidas as mais variadas oportunidades de experiências possíveis.

Acerca dessa temática, Siaulys *et al*. (2010, p. 122) destacam:

> As rotinas da vida cotidiana são ferramentas importantes para a aprendizagem do ser humano, que vai assimilando os usos e costumes de sua gente, em um determinado tempo, e passa assim a ser considerado um membro do grupo social a que pertence.

As atividades mencionadas pelas educadoras em suas falas e pelos autores citados revelam que a criança com deficiência visual deve começar a realizar essas atividades cedo, com vistas a ajudar na aquisição de conhecimentos que são construídos a partir dessas vivências contextualizadas e significativas e também que lhe deem condições de participar da sociedade de forma plena, entendendo a dinâmica dos acontecimentos e participando ativamente no cumprimento dos seus direitos e deveres como um cidadão comum.

O terceiro indicador formado para esse núcleo, ***Refletindo possibilidades de atividades que afetem positivamente o aluno e o incluam como protagonista no processo de ensino e aprendizagem***, discute brevemente acerca da questão das atividades pensadas pelas educadoras entrevistadas, Flor e Estrela. São atividades pensadas no intuito de afetar o aluno durante a aula e, normalmente, desenvolvidas pelo professor. Para tanto, é necessário sondar os interesses dos alunos anteriormente e buscar uma maneira positiva de participação por parte deles. No depoimento de Estrela, fica inegável que o aluno com cegueira muitas vezes está presente na sala de aula, mas não participa do processo. É negado a ele o direito de aprender devido à sua limitação visual. Ela conta que em alguns momentos o aluno

com limitação visual, como nesse caso, fica às margens da sala de aula e do conteúdo que está sendo disponibilizado.

(Estrela) *[...]* ***Ele é também um aluno daquela sala,*** *q****ue muitas vezes todo mundo gosta dele, ele é muito querido, mas na hora da aula não é querido, ficam às vezes todos de costas para ele, será que naquela atividade não teria nada dentro daquela atividade que seria possível para aquele aluno?***
*[...] Uma vez eu fiz uma visita numa escola e vi como era a situação****... sentado na fila do pé da parede mesmo estando na carteira, mas na última fila de carteira. Então é preciso que eles estejam estimulados, que eles sejam desafiados a querer aprender. Esteja sempre incluído em todo o processo****, no planejamento, na hora de desenvolver as atividades, na hora de desenvolver os procedimentos, que sempre busque uma forma de incluir aquele aluno, e que parece que existe não, é uma coisa complicada, não. É simples. Às vezes a pessoa pensa que tem que fazer uma coisa faraônica, e não... é o olhar...*

Com base nas palavras de Estrela, é imprescindível que o professor regente reflita sobre atividades que tragam sentido à vida do aluno cego e que ele não fique às margens do processo de ensino e aprendizagem, sem estímulo para continuar frequentando aquele espaço. É preciso incluir, para tanto, faz-se necessário buscar a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas pensadas para aquele discente, analisando suas contribuições. A respeito dessa premissa, Rossini (2004, p. 16) admite que "[...] a falta de afetividade leva a rejeição aos livros, à carência de motivação para aprendizagem, a ausência de vontade de crescer. [...] aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso".

A Psicologia vygotskiana enfatiza que nos constituímos por meio dos aspectos culturais, históricos e sociais da condição humana e avalia que, no homem, as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis. Portanto, além de pensar o planejamento no intuito de incluir, faz-se necessário continuar olhando para as práticas pedagógicas e analisar suas contribuições afetivas para aquela criança com deficiência visual.

As palavras da professora Flor enfatizam o estímulo como via para uma aprendizagem positiva e acreditam que o diálogo fortalece esse elo.

(Flor) *[...]* ***nós professores que trabalhamos com essas crianças precisamos estimular essa criança.*** *Primeiramente, a gente conversa com essa criança e fala que ela consegue, que é possível e que ela vai conseguir! Aumenta a autoestima dessa criança e faz todo o trabalho necessário.*

Observam-se os impactos positivos da mediação pedagógica e das atividades de ensino oferecidas aos alunos das professoras Flor e Estrela e para a afirmação

de uma relação entre o conteúdo e o cotidiano deles. É possível verificar, principalmente, uma relação positiva existente entre o professor, o aluno e o objeto de conhecimento, que, permeados pela afetividade, acabaram contribuindo de modo significativo para que os alunos assimilassem o conteúdo de maneira alegre e prazerosa e os educadores alcançassem os objetivos pensados e almejados para aquela aula.

Nessa perspectiva, lembramos que o afeto é um estado emocional que sentimos em um determinado momento e pode se apresentar de maneira positiva ou negativa. Os afetos positivos contribuem para termos relações sociais mais satisfatórias. Salla (2011, p. 1) ratifica nossa afirmativa:

> O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A Afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Corroboramos o entendimento dessa autora e reconhecemos que em sala de aula é imperativo que experimentemos os afetos positivos, tendo em vista que eles contribuem para estabelecer uma aprendizagem mais expressiva e para o processo de constituição das funções psicológicas superiores do sujeito, por meio das relações sociais e humanas positivas.

Dessa maneira, finalizamos o nosso processo interpretativo catalogado por meio da entrevista reflexiva e dos núcleos de significação. Apreendemos as significações a respeito da formação continuada a respeito do Sistema Braille das docentes colaboradoras desta pesquisa, as quais, mediante suas falas, nos deram suporte para realizar os procedimentos pensados para este estudo. Sem essas falas, o trabalho não teria sentido e a realização da proposta dos núcleos de significação seria inexequível.

SEÇÃO 7: CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR

> "É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós. Somos todos ilhas desconhecidas" (José Saramago).

Apesar do nome considerações nesta parte do trabalho, ousamos mencionar que nesse momento a análise procedimental que fizemos de acordo com as falas das educadoras e, portanto, com a discussão sobre os núcleos de significações constituídos se finda porque há uma linha do tempo que precisou ser respeitada. Porém, reconhecemos o acúmulo de aprendizado que obtivemos com este estudo e afirmamos ser um ciclo que não se fecha, ao contrário, produz mais conhecimento e nessa dialética novos indivíduos se fazem.

Com a escolha dessa epígrafe, tracejamos as considerações desta dissertação entendendo que a frase é também uma metáfora que serviu de gatilho na compreensão de que os caminhos não estão traçados. Portanto, o caminho que percorremos com este estudo não estava traçado, nós o fizemos de acordo com o movimento real da vida e descobrimos que, como a frase, é necessário "sair da ilha para ver a ilha" e que é de fora que vemos as opções, cenários e personagens que nela se encontram. Ao nos afastarmos das hipóteses que poderíamos ter a respeito das significações das professoras em questão, apreendemos as constituições afetivas que compõem as suas vivências enquanto professoras alfabetizadoras de crianças cegas, penetrando na realidade e desvendando que somos protagonistas da nossa própria história porque temos participação ativa nela. Esse protagonismo somente é possível se assumirmos o controle da embarcação "para ver a ilha" e fizermos isso à luz da teoria do Materialismo Histórico Dialético, da Psicologia Sócio-Histórica e das categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica que foram eleitas para fundamentar este estudo.

O Materialismo Histórico Dialético, juntamente com a Psicologia Sócio-Histórica e as categorias de análise utilizadas, oportunizou-nos apreender, através deste trabalho, que o ser humano vive em movimento constante de aprendizagem, ressignificação e, sobretudo, transformação. Diante de toda a trajetória percorrida desde o levantamento dos pré-indicadores, a sistematização dos indicadores e a

constituição dos núcleos de significação formados, chegamos às considerações finais deste estudo compreendendo o quanto foram significativas as falas das professoras que para ele colaboraram. Em nossa escuta, conseguimos nos aproximar das zonas de significações constituídas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille, ocasião em que as educadoras nos relataram um pouco de suas vivências, tão semelhantes e ao mesmo tempo tão distintas, únicas e subjetivas, que atravessam cada uma no ofício da sua rotina como educadoras de crianças cegas.

Acreditamos que as significações das educadoras com relação à formação continuada através do Sistema Braille foram positivas e negativas ao mesmo tempo, em um movimento que faz parte de toda uma realidade que nos cerca e que é humana. Os elementos informantes contidos nos núcleos de significações vistos anunciam pontos relevantes da formação continuada das professoras em questão. Destarte, foi possível apreender os avanços e desafios, como o esforço para aprender o Sistema Braille e, portanto, abraçar a profissão de professora alfabetizadora de crianças cegas, uma vez que antes as duas colaboradoras eram professoras de sala de aula regular, tendo aceitado o desafio com coragem e responsabilidade, mas também com limitações, inerentes a todo ser humano. Elas relataram dificuldades para aprender o Sistema Braille e estabelecer diálogos com a instituição onde trabalham e também com a falta de formação e recursos pedagógicos que facilitam diretamente o trabalho do professor.

No momento da análise, esforçamo-nos para conhecer os sujeitos na sua estrutura e dinâmica e para avançar na apreensão das zonas de sentidos dos sujeitos, produzindo explicações no plano ideal do movimento real pelo sujeito da pesquisa, através das falas carregadas de significações. Isso posto, com o auxílio das categorias elencadas para este trabalho, interpretamos as interlocuções das professoras.

Analisar somente as significações através das categorias Sentidos e Significados não seria suficiente, pois o sujeito reproduz o seu pensamento pela fala, pela dinâmica e pela estrutura do objeto; por essa razão, um par dialético não daria conta do tamanho da demanda dessa discussão. As categorias Sentidos e Significados precisam ser entendidas num bojo entre a Psicologia Sócio-Histórica e o Materialismo Histórico Dialético, que são teorias com propostas de sair da

aparência e ir em busca da essência, mas estão imbricados a outras categorias que complementam a nossa análise.

Dentre as cinco categorias pensadas para este trabalho, duas delas foram fundamentais no momento de interpretar as falas das professoras, apesar de todas as categorias estarem entrelaçadas e exprimirem formas e condições de existência. Sentidos e Significados, embora sejam categorias distintas, formam um par dialético, logo, uma não existe sem a outra. Foram de suma importância para este estudo, pois, não somente elas, mas também as categorias da Psicologia Sócio-Histórica, têm a função de explicar algo do mundo material, e não somente explicar, porque não basta descrever o que acontece no mundo real, é imperativo apreender todo o movimento de complexidade, dialeticidade e contradições existentes, o qual precisa ser notado para além da aparência, a fim de romper com a contradição entre aparência e essência.

Com as falas das colaboradoras, percebemos que o momento da Entrevista Reflexiva contém muito mais do que aparenta, posto que as falas são contraditórias porque têm relação direta com a história daquele sujeito. Inicialmente, procuramos entender o que está contido nas falas, ou seja, o que aparentam, mas apreender os sentidos é ir além do que a fala pode exprimir, é pensar sobre que mediações levaram aquele sujeito a responder de uma determinada maneira, é pensar a essência e, sobretudo, sua totalidade.

O núcleo de significação é um procedimento que pretende analisar o sujeito. De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, o sujeito é verdadeiramente o objeto de análise e deve estar articulado a uma teoria que o fundamenta e traz coerência a essa forma de análise. O método necessita ter um fundamento teórico e epistemológico, na medida em que não há como compreender um procedimento como se fosse uma técnica.

Esse procedimento é de grande valia, uma vez que tem uma relação intrínseca cunhada com os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, a Psicologia Sócio-Histórica e a Entrevista Reflexiva. A partir de então, foi possível olhar para essas professoras e interpretá-las à luz da totalidade: Quem são? De onde vieram? Onde e em quais circunstâncias trabalham? Como enxergam a importância da formação continuada para o seu trabalho? Suas ideologias, religiosidade... enfim, suas realidades no mundo que as circunda, pois a história é cronológica, contraditória e dialética ao mesmo tempo. Portanto, se não

compreendermos a totalidade desses sujeitos, não entenderemos os sentidos que os constituem, visto que os sujeitos não possuem comportamentos naturalizados. Há todo um contexto histórico por trás de cada ser no âmbito subjetivo e a Psicologia Sócio-Histórica veio para afirmar que o sujeito é único, irrepetível e se move por contradições individuais e sociais ao mesmo tempo e cada um de nós se apropria do mundo a partir da subjetividade porque foi afetado e, portanto, constituído.

No movimento da análise, chegamos a formar dois núcleos de significação que foram interpretados separadamente pelo fato de as temáticas serem diversas, mas conectadas ao objetivo desta dissertação, que estuda os fenômenos na sua totalidade e também as suas partes, porque, de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, o sujeito e suas constituições são o objeto a ser pesquisado, nunca somente o discurso como fatos isolados. Ou seja, o todo compõe as partes, posto que nenhuma fala é solitária, que as falas são históricas, subjetivas, filosóficas...

O núcleo inicial intitulado ***O reconhecimento da formação continuada como um movimento de transformação da prática pedagógica***, composto por seis indicadores, trouxe revelações e afetações positivas e negativas em reverência à maneira como as educadoras enxergaram a questão da formação continuada a respeito do Sistema Braille na sua vida profissional. Mediante as falas das professoras e suas constituições e significações, apreendemos que medo e coragem são contradições inerentes à vida das educadoras com relação ao enfrentamento do novo, nesse caso, quando se constituíram professoras alfabetizadoras de crianças cegas se depararam com o medo de aprender algo novo como o Sistema Braille e mencionaram em palavras também sobre a importância da utilização de materiais adaptados para alunos com deficiência visual e a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem do alunado em questão. As docentes demonstraram que desafios e avanços são necessários para o delineamento da prática pedagógica.

As professoras verbalizaram também sobre a importância da formação continuada dos professores que trabalham na perspectiva da inclusão e que a ausência dela é um fator que inviabiliza a possibilidade de alfabetizar alunos com deficiência visual, ou seja, a formação continuada é meta primordial e transformadora da prática pedagógica, sempre contemplando a realidade em que o professor e o aluno estão inseridos. O comportamento de ambas mostra que somos atravessados por essas contradições porque nossa realidade não é imutável, ao

contrário, está sempre em um movimento dinâmico no qual há sempre novas afirmações e questionamentos. A partir desse contexto, novas verdades vão se constituindo, uma vez que somos feitos de contradições, na medida em que a realidade tem muitas complexidades.

O último núcleo denominado ***O estímulo como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual***, constituído por três indicadores, oportunizou-nos compreender de maneira holística como circunda o ensino do Sistema Braille direcionado ao aluno com cegueira na sala de Atendimento Educacional Especializado. Segundo as professoras, é preciso e contínuo refletir possibilidades de atividades que afetem positivamente o aluno com cegueira e o incluam como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, pois o acolhimento é via para afetar positivamente o aluno na dinâmica das aulas. A esse respeito, as professoras deixaram explícito que se faz necessário estimular a criança com atividades pré-Braille antes de adentrar no Sistema Braille, para facilitar a compreensão do aluno e o trabalho docente, e ratificaram principalmente, como a formação continuada foi um bálsamo encorajador e determinante para se constituírem.

Com a pesquisa, apreendemos que o professor que trabalha na perspectiva da inclusão precisa ter a reflexão como parte da sua rotina diária um acordo sério com o seu planejamento e, portanto, comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem das pessoas cegas para que estas se desenvolvam de modo integral.

Perante o exposto, é chegada a hora do desfecho com esta parte do trabalho, pois compreendemos que há um tempo cronológico para concluirmos. Apesar da alegria de termos alcançado o objetivo da pesquisa, outras sugestões de estudo surgiram a partir deste e percebemos que há muito a pesquisar diante do objetivo*:* ***Apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas a respeito da formação continuada através do Sistema Braille***. Por exemplo: as significações dos professores de alunos com deficiência visual no processo de produção dos recursos concretos, acessíveis e com baixo custo, utilizados para facilitar o ensino e aprendizagem no momento da alfabetização; a Afetividade e a Mediação como categorias centrais na relação professor/aluno diante da deficiência visual na sala de aula regular; as significações de alunos cegos em face da assinatura cursiva ou a ausência dela e o porquê... Os questionamentos não se

esgotam, portanto, buscar esclarecer o que está para além da aparência é nosso dever enquanto pesquisadores guiados pela Psicologia Sócio-Histórica.

O resultado da análise manifestou-se em dois núcleos de significação que nos aproximaram das significações das educadoras a respeito da formação continuada através do Sistema Braille e ansiamos que as significações constituídas venham a contribuir para as pesquisas científicas acerca das significações de professores alfabetizadores de alunos cegos.

Dessa maneira, deixamos nosso trabalho como proposta de estudo e pesquisas posteriores para leitores que demonstrem interesse em ancorar seus conhecimentos a respeito dessa temática, que é apreciável para a constituição humana e profissional dos sujeitos que trabalham com educação de pessoas com cegueira que formam e se formam todos os dias.

Retomando a epígrafe desta seção, acrescentamos que somos todos ilhas desconhecidas. Para apreendermos e aprendermos com este estudo, tivemos que sair da ilha, em um processo pessoal e intransferível. Não há como convencer alguém a ver a ilha de dentro dela. É um processo difícil, mas necessário e, ao mesmo tempo, sem volta, como tudo o que abraça a dialética. O homem é o maior artesão da sua realidade por ter o poder de intervir e transformá-la por meio da natureza, com seus contornos inexoravelmente complexos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./jun. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Brás. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf Acesso em: 24 set. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: _____. (org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006b.

AGUIAR, Wanda Maria; MACHADO, V. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 7, abr./jun. 2016.

AGUIAR, Wanda Maria; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia – Ciência e Profissão**, São Paulo, ano 26, n. 2, 2006.

ALMEIDA, A. R. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SZYMANSKI, Heloisa. A Dimensão Afetiva na Situação de Entrevista de Pesquisa em Educação. *In*: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

BANISTER, P. *et al*. **Qualitative methoads in psychology**: a research guide. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A escolar é lugar que pensa sobre o que faz e faz o que pensa. *In*: PAROLIN, Isabel. **SOU PROFESSOR**: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR. Curitiba: Positivo, 2009.

BARBOSA, Sílvia M. Costa. **Atividade do professor em sala de aula**: uma análise das estratégias de ensino a partir da Psicologia Sócio-Histórica. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE**: Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BIRCH, Beverly. **Louis Braille**. Tradução de Matilde Leone. São Paulo: Globo, 1990. (Personagens que mudaram o mundo; Os grandes humanistas).

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-46.

BOCK, Ana Mercês Bahia; Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria das Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 055/2013, 10 de maio de 2013.** Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em http/www.ppd.mppr.mp.br/ Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

CAMPOS, Izilda Maria. **A Grafia do Nome e a Assinatura na Construção da Identidade das Pessoas Cegas**. Instituto Benjamim Constant, Brasília, v. 1, n. 34, p. 1-3, 16 ago. 2020. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/revistas/240-edicao-34-agosto-de-2006. Acesso em: 06 maio 2020.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEFENDI, Edson Luiz. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2011.

DIAS, Eliane Maria. **Inclusão escolar de alunos cegos**: interface entre ensino comum e o atendimento educacional especializado. Curitiba: CRV, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Norma Sandra. As Pesquisas Denominadas “Estados da Arte”. **Educação & Amp; Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRO, Emília. **Revista Nova Escola, n. 197, 2006**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0197/aberto/mt/185062.shtml. Acesso em: 04 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1996.

GARCIA, Marilda; MORAES, Bruno; MOTA, Maria. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, 2001. v. 1.

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

GOFFREDO, Vera Lúcia. A escola como espaço inclusivo. *In*: **Educação Especial: tendências atuais**: salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 1999.

GUTJALER, Neiva Inês Schaefer. **Estratégias do ensino de alfabetização**. 2007. Disponível em: http://proavirtualg28.pbworks.com/w/page/18670719/ESTRAT%C3%89GIAS%20DO%20ENSINO%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 10 jul. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KRICK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3544-3556. Disponível em: http://www.pucpr/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3258_1559.pdf. Acesso em: 06 jun. 2018.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A. N. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. (Coleção educação Crítica).

_____. El hombre y la cultural. *In*: **Superacion para professores de psicologia**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais. São Paulo, 2010.

LOUREIRO, Margarida. A Escola Espera por Mim? **Revista Louis Braille**, n. 19, 2016.

MAGALHÃES, R. C. (org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A interação de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon; Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, C. M. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. São Paulo: FDE, 1997. (Série Ideias, n. 28).

MATURANA, H. **Amor y juego**. Santiago, 1993.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al*. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno. Verbete formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/. Acesso em: 26 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: _____. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, R. E. **Mapas Táteis Padronizados e Acessíveis na Web**. Benjamim Constant, Rio de Janeiro, v. 15, p. 16-27, 2009. ISSN 1414-6339. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/cartografia/mapas_tateis_web.pdf. Acesso em: 14 out. 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro; PEREIRA JUNIOR, Dagoberto Ismar. **Formação de Professores I**. Curitiba: Positivo, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez Competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SALLA, Fernanda. **O Conceito de afetividade de Henry Wallon**. novaescola@fvc.org.br. Outubro 2011. novaescola@fvc.org.br

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SARAMAGO, José. 1922-2010. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

SIAULYS, M. O. C. *et al.* **A deficiência visual associada a deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado**: encarando desafios e construindo possibilidades. São Paulo: Laramara, 2010.

SIERRA, M. A. **Contribuições de Vygotsky para a educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdo-cegueira**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SILVA, Ana Lúcia. **Afetividade na Educação Infantil**. 2014. novaescola@fvc.org.br. Acesso em: 07 ago. 2020.

SILVA, Elisiana Nadia. **As constituições afetivas das professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID Pedagogia UERN**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

SILVA, Luzia Guacira. **Cartas pedagógicas**: processos de ensina a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas 2017. (Coleção pedagógica e educação. Série formação continuada).

SILVA, Luzia Guacira. **Inclusão**: uma questão, também, de visão: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Tradução de Manuel P. Carvalho. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, M. L. **Cinema**: recurso mediador para a educação que se faz especial. Monografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

SOUZA, R. C. R.; MAGALHÃES, Solange M. O. (org.). **Pesquisa social sobre professores(as)**: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011.

SOUZA, Ricardo Ferreira; FRATARI, Maria Helena Dias. **Alfabetização da Criança Cega nas Séries Iniciais**. 2011. Artigo elaborado para conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Católica de Uberlândia, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico para a pesquisa em entrevista. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 10, p. 193-215, nov. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41414/27906. Acesso em: 17 ago. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002, 86 p.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **SER "O FAZ-TUDO" NA ESCOLA**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2014. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/10TESE_FINAL_CRISTIANE_DE_SOUSA_MOURA_TEIXEIRAPDF20190704162239.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

VYGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Obras escolhidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas – V**: fundamentos de Defectologia. Tradução de Julio Guillermo Blank. [S.l.]: Antonio Machado Libros, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Tema da pesquisa: **As Significações dos Professores Alfabetizadores de Crianças Cegas: a Formação Continuada Através do Sistema Braille**

I- Caracterização

Entrevistado(a):_____Codinome: _____

Escola: _____ Codinome: _____

Formação Inicial_____ curso _____

Instituição: _____ Pós-Graduação:_____

Forma de acesso à Rede Municipal:_____

Tempo de Atuação na Rede:_____

II- Relação entre os atores.

Objetivo Geral:	**Apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas: a formação continuada através do Sistema Braille.**
01	Que metodologias podem favorecer uma atividade com significado para uma criança com cegueira?
02	Sabemos que ser professor é um desafio constante e que a formação continuada demanda ressignificação.

	A sua formação continuada através do curso de Sistema *Braille* operou transformações diretas no seu fazer pedagógico? Em que sentido?
03	Quais os principais avanços e desafios encontrados diante do ofício de alfabetizar crianças cegas?
04	Em sua opinião, por que esses professores apresentam dificuldades de várias naturezas para preparar uma aula ou receber um aluno com cegueira?
05	Quais estímulos precisam ser dados às crianças cegas para facilitar a aprendizagem no período de alfabetização?

APÊNDICE B

ENTREVISTA REFLEXIVA DAS COLABORADORAS

COLABORADORA FLOR

Pesquisadora: Boa tarde, Flor! Quero de antemão agradecer por você ter aceitado meu convite em fazer essa entrevista para contribuir com o meu projeto de mestrado e eu vou falar para você o título do meu projeto, meu objetivo para com essa nossa conversa também. Bem, o título do meu trabalho é "*As Significações dos Professores Alfabetizadores de Crianças Cegas: a Formação Continuada Através do Sistema Braille*. Então, eu convidei você porque sei da sua experiência de trabalho com alunos cegos no Centro de Apoio ao Deficiente Visual, nem sempre crianças, mas as crianças apareceram também durante o seu trabalho e porque eu sei que você pode contribuir com o meu trabalho. Então assim, o meu trabalho faz parte da linha de formação de professores no POSEDUC-UERN-Mestrado em Educação e o método do meu trabalho... o meu trabalho ele vai seguir um método pautado na Sócio-Histórica e o procedimento de análise será a Entrevista Reflexiva. Que entrevista é essa? Essa entrevista foi desenvolvida por Heloísa Szymanski e ela coloca que a entrevista é esse momento em que duas pessoas estão conversando e têm a capacidade de realizar trocas. Depois da nossa conversa que eu fizer a transcrição das informações produzidas e você achar por bem que falou algo que poderia não ter falado ou quer acrescentar alguma coisa, ou retirar, você vai ter essa oportunidade, porque, justamente por isso, ela se chama Entrevista Reflexiva. Porque você vai ter o reflexo dela depois e vai ter oportunidade de fazer as mudanças que você considerar necessárias. Eu gostaria que você se apresentasse aqui para todo mundo conhecer você, né, quem vai ler depois o meu trabalho.

Colaboradora Flor: Certo, pronto. Boa tarde, Tadja Andressa!

Pesquisadora: Boa tarde!

Colaboradora Flor: Sou Flor, é... sou formada em Pedagogia, fiz Especialização em Psicologia Escolar da Aprendizagem. Trabalho no CADV/NAPPB desde 2017.

Pesquisadora: Não. 2017?

Colaboradora Flor: Não, não. 2016/2017 é... tenho 23 anos só no CADV/NAPPB. Só no CADV/NAPPB eu tenho 23 anos de trabalho né, trabalho com deficientes visuais há esse tempo. Recebi o convite, né, pra trabalhar CADV/NAPPB e daí aceitei e daí estou até lá... estou até aqui fazendo um trabalho belíssimo que adoro.

Pesquisadora: Ah, era isso que eu ia te perguntar, você ao longo do tempo no Centro de Apoio como um lugar de excelência, né, para alunos com deficiência visual, você nem sabe quantos alunos cegos você já teve, né?

Colaboradora Flor: Não, já foram vários que passaram por mim, né, quando cheguei no CADV/NAPPB... era Escola Louis Braille, né, e logo depois passou a ser o Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Então assim, não tenho a quantidade de alunos que passaram por mim, mas sei que foi uma quantidade bem...

Pesquisadora: Bem significativa... Você, no caso, trabalha no Centro de Apoio é pelo estado ou pelo município?

Colaboradora Flor: Eu trabalho pelo município.

Pesquisadora: Tudo bem!

Colaboradora Flor: Trabalho no horário matutino, né, e pelo município.

Pesquisadora: Tudo bem, então eu vou, vamos começar a nossa conversa que eu vou perguntando algumas coisas e você pode anotar pra ficar melhor pra você.

Colaboradora Flor: Certo!

Pesquisadora: Que metodologias podem favorecer uma atividade com significado para uma criança com cegueira?
(Copiando...)

Colaboradora Flor: (repetindo a pergunta para copiar) Com significado para uma criança...
Pesquisadora: Com cegueira (complementando para ela escrever).
Leia, releia e aí você pensa na resposta... Assim, o que é que você acha que dá sentido e significado na hora de trabalhar com uma criança cega, no caso?

Colaboradora Flor: Me diga uma coisa, é no tempo que a gente tá hoje, nesse tempo de pandemia ou geral?

Pesquisadora: É, eu acho que geral... como você já trabalhou presencial muito tempo, eu acho que a maneira remota é a maneira mais nova e tá sendo uma experiência e um estágio para todo mundo... Então, você pode falar do tempo que você trabalhou presencial mesmo.

Colaboradora Flor: Você quer saber o significado, né?

Pesquisadora: O que é que você acha que o que você trabalha dá significado àquela aula? Uma metodologia que você use, que você percebe que dá significado à aula para uma pessoa cega?

Colaboradora Flor: Diante de toda metodologia em que eu trabalhei no CADV/NAPPB, esse período todo durante 23 anos que trabalho no CADV/NAPPB é de grande significado, porque, quando você recebe um aluno, que nós trabalhamos com educação especial, né...

Pesquisadora: Espere aí que a chamada falhou um pouquinho, Flor...

Colaboradora Flor: [...] que ele não é alfabetizado e você consegue alfabetizar aquele aluno e aquele aluno aprende a escrever e a ler diante de toda metodologia que você usou para fazer esse atendimento e aquele aluno termina o Ensino Fundamental, termina o Ensino Médio e aquele aluno chega na Universidade e chega no Ensino Superior, isso é uma coisa muito gratificante para um professor... Quando você recebe esse aluno que chega totalmente sem ser alfabetizado, ele chega lá totalmente sem saber ler e escrever em Braille. Então quando você consegue diante de todo trabalho que você faz e você consegue atingir esse objetivo, isso é muito significativo para o nosso trabalho com educação especial.

Pesquisadora: Então, diante das coisas que você utiliza, o que é que você acha que dá mais significado?

Colaboradora Flor: De do todo material que eu utilizo?

Pesquisadora: Sim!

Colaboradora Flor: [...] Nas aulas expositivas e os recursos que utilizo como as celas, a reglete, a máquina Braille, trabalhamos com o material adaptado para facilitar a

aprendizagem daquele aluno. Então assim, se a gente não trabalhar dessa forma, a gente não vai conseguir aquele objetivo que a gente quer atingir com aquele aluno. Então é de grande importância você usar o material adequado para você ter bons resultados.

Pesquisadora: Tudo bem, entendi! Vamos aqui, sabemos que ser professor é um desafio constante... Eu acho que a gente sempre conversa sobre isso e que a formação continuada demanda sempre ressignificação. Flor, o que você acha sobre sua formação continuada, né, os cursos que você fez, sobre o Sistema Braille, operou transformações diretas no seu fazer pedagógico?
Eu soube que você fez cursos no Instituto Benjamin Constant e que formações continuadas no Centro de Apoio acontecem sempre... O que você acha? Você acha que essa formação... porque assim, você é uma pedagoga, era uma professora de sala comum, aí depois você faz um curso no Instituto Benjamin Constant e torna-se professora de deficiente visual, você acha que esses cursos transformaram a sua prática em que sentido?

Colaboradora Flor: Com certeza! Quando eu recebi o convite para trabalhar no CADV/NAPPB, eu aceitei como um grande desafio para mim porque eu não sabia o Sistema Braille. Então eu ia trabalhar em uma escola porque quando eu entrei lá era uma escola, mas eu teria que saber o Braille para trabalhar nessa escola, eu ia trabalhar com deficientes visuais... Mesmo assim, eu aceitei o desafio, fui trabalhar e quando cheguei na instituição que era escola ainda, eu comecei a fazer os cursos por correspondência e outros dentro da instituição pela professora Eliane Dias. Fiz cursos com ela e logo em seguida eu achei necessário fazer algo além do que eu já havia fazendo dentro da escola e fiz cursos através de correspondências que eu fiz também e percebi a necessidade de fazer uma visita, me especializar mais numa instituição de grande relevância como o Instituto Benjamin Constant né, passei 10 dias lá no Instituto Benjamin Constant e aí consegui atingir meus objetivos que era fazer o curso numa instituição de grande nome, como é o Instituto Benjamin Constant. Isso aí para mim foi muito gratificante, muito significante, porque eu trabalhava com deficientes visuais, então com certeza todo treinamento que eu fiz, todos os cursos que eu fiz foi de grande importância para mim, porque hoje eu sou professora de Braille e também ministro cursos desse Sistema. Então eu queria algo que trouxesse recursos para minha pessoa para poder passar para alguém.

Pesquisadora: Sim, você multiplicou, né?

Colaboradora Flor: Se eu não participasse de cursos, se eu não fosse como se diz me qualificar, como eu iria conseguir trabalhar? Como também aprendi com os alunos lá no CADV/NAPPB, aprendi muito com eles!
Porque quando eu fui trabalhar diretamente com alunos... Com alunos você já tem o quê? Você já tem a peça fundamental que é o aluno deficiente visual, você já começa a aprender com eles. É como eu digo sempre a eles, eu aprendi no início o Braille com ele (o aluno) na minha frente. Ele ficava na minha frente e eu dizia para eles: estou aprendendo Braille ao contrário, eu aprendi o Braille ao contrário porque eu ditava e ele escrevia, e ali eu fui aprendendo naquela situação que eu estava. Então assim, o aluno para mim também foi muito importante na minha aprendizagem do Sistema Braille.

Pesquisadora: Quais os principais avanços e desafios encontrados diante do ofício de alfabetizar crianças cegas? Quer anotar?
(Repeti a pergunta inteira para a colaboradora).

Colaboradora Flor: Sim, espere aí. Quais os principais avanços (copiando)

Pesquisadora: O que que você acha que avançou depois do tempo em que você fez esses cursos por correspondências e também presencial e o que você achou que foi o maior desafio desde que você começou a alfabetizar? Qual desafio você pensou... vixe! Eu vou trabalhar com alunos cegos... Isso pra mim é o maior desafio (um exemplo).

Colaboradora Flor: Exatamente, o meu maior desafio quando eu comecei a trabalhar com deficiente visual, no primeiro momento não tive nenhum medo de trabalhar, mas o meu maior desafio foi... foi que eu teria que aprender o Sistema Braille. Eu aprender isso, para mim, foi maior desafio! Eu teria que enfrentar e consegui porque eu não tive medo. Eu não tive assim, ah, eu não vou não porque eu não sei eu ou... Não vou trabalhar, porque eu não sei e porque são deficientes visuais. Não! O único e maior desafio para mim foi só esse daí, aprender o Sistema Braille.

Pesquisadora: Você considera que foi demorado aprender?

Colaboradora Flor: Não. Eu aprendi muito rápido! Não foi demorado, foi um desafio, mas foi um desafio que eu aprendi muito rápido. Porque quando eu cheguei lá fui muito bem acolhida, fui muito bem recebida e gostei imediatamente do trabalho. Então, quando você gosta daquilo que você faz, você consegue muito rápido seu objetivo. Você consegue muito rápido avançar no que você tem que aprender... então para mim, foi muito rápido! Eu cheguei no CADV/NAPPB, eu acho que com 30 dias eu já sabia o Sistema Braille e com 30

dias que estava no CADV/NAPPB já sabia transcrever, eu já sabia fazer na máquina, com 30 dias porque eu comecei a fazer os cursos, e pegue curso e curso... Vai curso, vem curso e, além do curso, eu já tinha o aluno que a peça principal e fundamental que já praticava com o próprio aluno. Então, foi muito rápido!

Pesquisadora: E o que você considera assim como avanço, já que o desafio para você foi aprender o Sistema Braille. O que você acha que avançou desse tempo para cá que você entrou… O que você acha que foi melhorando?

Colaboradora Flor: O que teve de melhor do tempo que eu entrei foi a tecnologia, né. Foi de grande importância para os deficientes visuais, porque quando eu entrei no CADV/NAPPB praticamente era só o Sistema Braille e tinha os computadores e alguns programas, mas não era como é hoje. A gente tinha thermoform, mas hoje a gente tem impressora Braille, hoje a gente tem os programas que os alunos usam nos notebooks, nos celulares, então isso aí facilitou mais ainda nosso trabalho diante da instituição.

Pesquisadora: Entendi completamente! Então vamos lá, na sua opinião... Aqui eu vou ler primeiro e depois eu vejo se precisa você copiar a pergunta toda, tá?
Em sua opinião, por que os professores da escola regular apresentam dificuldades de várias naturezas para preparar uma aula ou receber um aluno com cegueira?
Por que você acha que os professores da sala regular se sentem despreparados para receber um aluno com cegueira? Porque, às vezes, nós escutamos vários relatos, né?

Colaboradora Flor: Como a gente também fazia esse trabalho de acompanhamento do professor na escola regular... Eles relatam, né. Às vezes, eu acho que é o medo, sabe, eu acho que é o medo de como trabalhar com deficiente visual. Outros dizem que não estão preparados e precisariam se aperfeiçoar, fazer cursos, mas eu creio assim, em minha opinião, você trabalhar com deficiente visual não é difícil, não é uma coisa de você ficar com medo, não é uma coisa que você precisa logo, tipo, ah eu só vou atender um aluno deficiente visual se eu fizer um curso, se eu fizer algo para que eu possa receber esse aluno. Porque no início eu saí de uma escola regular e fui para uma instituição. Eu coloco isso como se fosse a mesma coisa... eu saí da escola regular e fui para uma instituição especializada. Eu poderia ter dito: Não vou! Porque eu não sei trabalhar com aluno deficiente visual, mas não, eu fui e consegui. A mesma forma é o aluno da escola regular, receber aquele aluno e hoje a pessoa da escola regular ela tem toda assistência do Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Ela vai ter toda assistência! Ela pode fazer curso de Braille, o professor do CADV/NAPPB vai na escola regular, tira todas as dúvidas delas, dar dicas, diz

como aquela professora tem que trabalhar com aquele aluno deficiente visual... Então assim, eu acho que o acolhimento daquele aluno, a maneira que o professor recebe aquele aluno. Se ela recebe ele com satisfação é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar aquele aluno por não saber trabalhar, por não ter curso ou se qualificar. Então, se ela aceita aquele aluno é muito mais fácil dela trabalhar do que ela rejeitar! A maioria dos professores acha que têm que se qualificar para depois receber um aluno, mas hoje eles têm todo apoio para isso.

Pesquisadora: Entendi. Verdade! Vamos para a última pergunta!
Quais estímulos precisam ser dados às crianças cegas para facilitar a aprendizagem no período de alfabetização? Qual o estímulo você acha que é mais necessário ser dado nesse processo de alfabetização para uma criança cega?

Colaboradora Flor: Quando a gente recebe uma criança que ela vai ser alfabetizada no CADV/NAPPB, nós, professores que trabalhamos com essas crianças, precisamos estimular essa criança. Primeiramente, a gente conversa com essa criança e fala que ela consegue, que é possível e que ela vai conseguir! Aumenta a autoestima dessa criança e faz todo o trabalho necessário pré-Braille para depois ensinar o Sistema Braille e depois que você fizer esse trabalho a criança vai estar estimulada e vai facilitar o trabalho. Quando você começar a trabalhar o Sistema Braille, você faz todo esse processo e diante de todo esse trabalho com a criança, você vai estimulando, você vai falando, você vai mostrar para ela que ela consegue, que ela é uma criança inteligente! Você estimula essa criança e essa criança automaticamente vai conseguir ser alfabetizada! Dessa forma você faz todo o trabalho, todo preparo que você tem que fazer antes para poder chegar reproduzir o Sistema Braille usando todo o material que tiver. Se você for diretamente já no Sistema, já com cela, já com máquina, já com reglete, essa criança automaticamente vai ter muita dificuldade porque ela não fez uma preparação antes do pré-Braille.

Pesquisadora: Entendi. Flor, por enquanto a nossa conversa é só essa, mas acredito que vou precisar de você ainda até o final do processo, mas por enquanto eu quero de antemão agradecer a sua participação aqui, vai contribuir muito para o meu trabalho e para as pessoas que vão ler o meu trabalho também e é só isso. Por ora, eu quero agradecer pela sua participação e dizer que talvez ainda trabalharemos juntas nessa dissertação.

Colaboradora Flor: Tá certo. Estou à disposição!

COLABORADORA ESTRELA

Pesquisadora: Agora tá gravando, né? Percebeu ok lá em cima tá marcando. Boa tarde, Estrela, muito obrigada por ter aceitado meu convite... Eu te agradeço, né! Eu queria muito que você fizesse parte da minha pesquisa. Eu vou entrevistar duas professoras que trabalham com AEE, mais precisamente com os alunos que têm cegueira, então assim, quero de antemão agradecer a sua disponibilidade que eu sei que você é uma grande profissional e foi uma grande amiga minha de curso e vai contribuir muito para o meu trabalho, sabe? Esse é o momento de conversa inicialmente, né... Porque esse trabalho, ele tá em processo e eu acredito que depois que eu entrevistar você e a outra professora, eu acho que vai contribuir muito com a minha pesquisa. Então, eu vou começar só me apresentando, já fomos amigas de curso, mas eu vou me apresentar e dizer como vai ser o meu trabalho para você entender mais ou menos, certo? Meu nome é Tadja Andressa, eu sou mestranda pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o meu trabalho circunda em torno da deficiência visual, né, mais precisamente na área de formação de professores de alunos cegos através do Sistema Braille, pela ótica da Psicologia Sócio-Histórica. Eu vou ler aqui o título. O meu trabalho inteiro.

Só um pouquinho... Então, o tema do meu trabalho é: *As Significações dos Professores Alfabetizadores de Crianças Cegas: a Formação Continuada Através do Sistema Braille*. Então, pensando nesse tema, eu já pensava nas pessoas que poderia entrevistar e você era uma das pessoas. Não vou entrevistar muitos professores porque eu quero entrevistar somente os professores que trabalham diretamente com alunos cegos e também porque a pesquisa é *stricto sensu* e a gente não tem esse tempo todo de abrangência, né? Dois anos passam muito rápido. Então, eu já falei o título do meu trabalho. Eu fico muito feliz de poder trabalhar no Centro de Apoio e que meu trabalho na Pós-graduação também seja relacionado à deficiência visual. O objetivo com este trabalho é apreender as significações dos professores alfabetizadores de crianças cegas através do Sistema Braille. Então, esse é o meu objetivo com o trabalho.

E o método que eu vou usar é o seguinte: o método que eu vou usar vai ser na perspectiva da Sócio-Histórica, certo?

A perspectiva teórico-metodológica do trabalho é advinda dos estudos da Sócio-Histórica e o procedimento será a Entrevista Reflexiva... Essa Entrevista Reflexiva é um procedimento que vem sendo estudado há alguns anos pelos estudiosos lá da PUC de São Paulo e

desempenha uma função muito importante no processo, nesse processo de desenvolvimento das significações dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Esse procedimento de entrevista é um procedimento que me dá a oportunidade de conversar com você de igual para igual sempre, porque nós somos duas profissionais... Estou conversando com você e depois você poderá olhar o que você disse na entrevista, tá? Justamente a oportunidade de ler o que você escreveu e de repente você diz: Ah, eu quero acrescentar alguma coisa ou eu quero retirar, eu acho que eu disse isso, mas eu poderia não ter dito algo do tipo. A Entrevista Reflexiva é um procedimento bem flexível, entende?

Então, é isso. E agora eu gostaria, Estrela, que você se apresentasse pra gente saber quem você é, e saber um pouquinho da sua experiência.

Colaboradora Estrela: Bem, eu sou... e sou muito conhecida por Estrela. Eu trabalho na Educação Especial há bastante tempo não vou nem dizer os anos rsrsrsrs, é muito tempo! Fui professora da APAE, né, durante muitos anos no meu período de professora da rede pública estadual foi praticamente todo na APAE. Quando eu entrei no município no ano de 2006, quando chegou a primeira sala de recurso do município e aí nesse tempo a secretária, Niná Rebouças, a professora Niná Rebouças perguntou para as diretoras por uma professora experiente para trabalhar em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), né, porque as salas estavam chegando em Mossoró. Eles (FMDE) mandavam a sala, mas aí a capacitação era por conta dos municípios, né? E fui para outra escola, lá no alto da Conceição. Então, comecei ali no ano de 2006, sozinha, a minha coordenadora estava de licença em tratamento de saúde, era Selma Bedaque na época, e eu tive que buscar descobrir qual era a metodologia, qual era o objetivo, qual era a função realmente de um professor de uma sala de Atendimento Educacional Especializado e na época chamava... (fez silêncio por instantes), aliás ainda é Sala de Recursos Multifuncionais. Eu fui buscar e comecei a fazer o trabalho porque a experiência de trabalhar com as deficiências eu já tinha, né? De muitos anos! E comecei a fazer esse trabalho lá na Escola Raimunda Nogueira do Couto, na primeira sala de recursos multifuncionais.

Pesquisadora: Graças à experiência que você teve na APAE no caso, né?

Colaboradora Estrela: Sim, trabalhei muitos anos, né. Participei de muitas, muitas, muitas formações, tinha especialização em deficiência mental na época que eu trabalhava na APAE, muitos cursos, muitos congressos e muitas experiências maravilhosas, né, porque a APAE hoje não, mas antigamente a gente participava de congressos de dois em dois anos

e nós tínhamos lá a questão de multiplicar e tinha os congressos e os cursos paralelos e nós não íamos todas para o mesmo curso. Eram três para um curso, três para outro curso e quando a gente chegava a gente organizava o seminário, e aí cada grupo ia repassar e íamos ser multiplicadores e passar as experiências e as vivências que a gente tinha na formação. Isso que é muito importante, foi um período maravilhoso! Eu não sou defensora de que voltem as salas especiais, né, mas eu valorizo muito a APAE dentro daquele contexto e as contribuições que a APAE deu na época em que não existia ainda a questão da inclusão educacional porque para os alunos serem incluídos nas salas de aulas regulares foi assim mais ou menos em 2008, né, através do decreto.

Pesquisadora: Naquele, era na forma excludente, né?

Colaboradora Estrela: Sim, era segregado!

Porque o perfil da APAE era sobre deficiência intelectual, mas como em Mossoró não existia [...] lá eu só não trabalhei com cegos, mas surdos lá tinha bastante. Depois é que foi criado ali a escola, o CAS, mas antes não existia e eles estudavam todos na mesma sala: só os surdos numa sala, só os deficientes severos em outra sala, só os treináveis e só educáveis que era a nomenclatura da época.

Pesquisadora: Sei, entendi.

Colaboradora Estrela: Mas eu fui acompanhando o avanço das coisas, né, quando foi chegar na questão da inclusão e aí era preciso tirar aqueles alunos daquela condição e incluir. Então eu fui defensora disso, né, apesar de trabalhar na APAE, mas eu era defensora! Quando chegava um aluno lá na APAE que eu via que ele tinha condições... Porque existia lá uma nomenclatura chamada educável. Educável era o aluno que podia sair da APAE para ir para uma escola comum... Quando eu percebia, aí já chamava os pais e dizia: Olhe, seu filho tem toda condição de estudar em uma escola comum. Então, sempre eu fui defensora da inclusão e quando foi em 2009 aí começou porque lá fechou, né, todas as classes especiais e todos foram para sala regular e foi quando foi criado o Atendimento Educacional Especializado para trabalhar no contraturno com esses alunos e, como já existiam as salas de recursos multifuncionais, aí nós fomos indicadas para trabalhar com esses alunos que inclusive trabalhamos até hoje. Foram todas as deficiências e nas escolas os professores de escolas regulares eram todos traumatizados, todos preocupados, né? Foi um trabalho muito requisitado porque muitos tinham até medo de trabalhar com esses alunos, né? Quando chegava um aluno com alguma deficiência severa ou um autismo

severo ou uma deficiência intelectual severa, aí eles ficavam com muito medo de trabalhar, mas não tiro a razão deles porque foi uma coisa que veio de cima para baixo, não foi feita capacitação para esses professores e caiu tudo de paraquedas realmente. Eles ficaram muito assustados, né? Como ainda hoje existem professores que querem de volta as salas separadas porque não se acham preparados para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. O ano passado apareceu um decreto, né, falando da possibilidade de voltar as classes especiais, mas eu confio que isso não vai acontecer, não.

Pesquisadora: Então você é do estado e do município?

Colaboradora Estrela: É, no meu tempo de estado, eu só trabalhava na APAE... porque praticamente eu só trabalhei 7 anos no ensino regular, o restante dos anos que eu trabalhei, no caso, 27 anos no estado até me aposentar. Todo o restante do tempo que eu trabalhei foi na APAE e aí quando eu entrei no município porque eu sou licenciada em História e em Teologia, e aí quando eu entrei no município, eu só trabalhei três anos no ensino regular que foi o momento do estágio probatório e foi quando foram chegando as salas e eu já fui assumir e eu amei! Porque eu amo Educação Especial! Sou apaixonada, sou defensora demais e paralelo a isso para eu me capacitar eu sentia necessidade de ter mais habilidade teoricamente, conceitualmente para ficar mais preparada para a educação especial... Aí eu fiz a pós-graduação em psicopedagogia. O que é também uma área que ajuda muito, muito, e eu queria muito que nos municípios existissem os psicopedagogos nas escolas porque eu sou psicopedagoga e trabalho com consultório há 17 anos e na escola a gente não trabalha como psicopedagoga. Nós trabalhamos como professores de Atendimento Educacional Especializado. A Psicopedagogia já é uma outra metodologia, já é uma outra forma de trabalhar, já é diferente. Psicopedagogo não é professor, mas assim, eu exerço essas duas funções e elas duas se completam bastante.

Pesquisadora: Aí depois você foi fazer o mestrado, né?

Colaboradora Estrela: Sim... Fiz mestrado na área da educação e trabalhei... Minha pesquisa foi proficiência mental afunilando para Síndrome de Down, que eram as concepções dos professores a respeito de como uma pessoa com deficiência intelectual aprende, como eles ensinavam, é bem interessante essa pesquisa, mas eu não tenho coragem de publicar minha pesquisa em botar em um livro porque vão banir, o que eu vi não posso negar, né, eu pesquisei 09 escolas, né, e 10 alunos, porque em uma escola tinha 2 aí eu fiz uma pesquisa com 10 alunos aí foram em 09 escolas, mas o que eu vi nas

concepções que eu queria e estava pesquisando o que eles diziam na hora do questionário e eles faziam. Quando fui observar nas salas de aula eu escrevi porque eu vi não podia negar, não podia inventar outra coisa e aí para rede aqui ela não gostaria muito de dizer o que foi que eu escrevi não, sabe...

Pesquisadora: É muito complicado, né?

Colaboradora Estrela: Pois é, então exerço isso, exerço na rede municipal, trabalho como professora de Atendimento Educacional Especializado e particular eu trabalho na forma privada, né, tenho um consultório que atualmente está aqui no Duodécimo Rosado, próximo ao Hospital do Rim, é o local onde eu trabalho, atualmente...

Pesquisadora: Me diz uma coisa, Estrela... Qual a escola que você está trabalhando hoje no município?

Colaboradora Estrela: No momento estou na escola tal, é por isso que no ano passado eu não fiquei com Pedro, porque já estava em outra instituição.

Pesquisadora: Sei, tá certo...

Colaboradora Estrela: Mas, no caso, eu acompanhei Pedro, ele estava no infantil II quando eu comecei a acompanhar Pedro ele estava bem pequeninho...

Pesquisadora: Mas só que agora as salas de atendimento educacionais especializados não vão atender os deficientes visuais, as questões de deficientes visuais vão ficar todas com o CADV/NAPPB, já ficaram!

Colaboradora Estrela: Sim, e foi?

Pesquisadora: Foi.

Colaboradora Estrela: Foi agora essa decisão?

Pesquisadora: O ano passado já não tiveram acompanhamento e nós não sabíamos.

Colaboradora Estrela: Quem foi a secretária?

Pesquisadora: Não sei, nós não sabíamos e nesse ano nós fomos avisados no CADV/NAPPB que o aluno com deficiência visual seria atendido pela escola regular e por nós... Porque somos AEE, né?

Colaboradora Estrela: Sim, com certeza.

Pesquisadora: Ficou para nós a incumbência de atender os alunos com deficiência visual, Pedro está sendo atendido pelo CADV/NAPPB.

Colaboradora Estrela: CADV/NAPPB, né?

Pesquisadora: O ano passado era em outra escola, não era escola municipal, aquela escola antiga dele, né?

Colaboradora Estrela: Mas ele no ano passado não foi acompanhado, porque quando eu saí de lá ficou uma professora com aulas excedentes e essa professora não pôde ficar, como você sabe teve o decreto, né... E aí quem estava com aulas excedentes teve que se afastar. Então Pedro não teve o acompanhamento no ano passado para atendimento especializado na escola em que eu o acompanhava.

Pesquisadora: Com isso, tive que mudar de horário, né, não queria mudar, mas por conta da aposentadoria de Eliane e aí ela ficou com Pedro e mais alguns alunos.

Colaboradora Estrela: Foi, teve um dia que até participei do atendimento dela. Ela me contou que estava com muita saudade de Pedro aí falei, pronto, se você tiver no dia, faço uma chamada de vídeo para você participar, aí eu participei, Pedro é maravilhoso...

Pesquisadora: Sempre falo quando conheci Pedro, falo da questão do Sistema Braille. Eu digo assim, logo ele estava em um nível com o alfabeto Braille e ele logo avançou. Eu sempre falo fazer um bom trabalho com Pedro não é nem me orgulhar como professora, porque Pedro é um aluno muito bom! Então, não é difícil fazer um bom trabalho com ele.

Colaboradora Estrela: Pedro é muito inteligente.

Pesquisadora: Demais!

Colaboradora Estrela: É muito inteligente, tem não, só é tudo Pedro, não sei como Pedro sabe tanta coisa em tudo ele discute aquele assunto, né, e conversa de forma coerente sobre aquilo... É incrível Pedro!

Pesquisadora: Também acho ele incrível! Pois é, vamos ao que nos interessa, né... A nossa entrevista reflexiva aqui é uma conversa, depois vou mandar para a senhora dar uma olhadinha o que pode tirar ou acrescentar de acordo com sua experiência e a sua opinião.

Colaboradora Estrela: Pronto!

Pesquisadora: Eu estou falando do aluno cego com cegueira, você teve experiência com Pedro e como Pedro é um aluno cego... aí eu pergunto assim: Que metodologias podem favorecer uma atividade com significados para uma criança com cegueira?

Colaboradora Estrela: É, Andressa, eu sempre no Atendimento Educacional Especializado e nós elaboramos aquele plano de atendimento com os objetivos depois que a gente faz o estudo de caso ali com a família, com o aluno, né? E aí, quando a gente vai para o dia a dia

com o aluno, para aula dentro do atendimento especializado, dentro das necessidades do aluno no caso específico de Pedro, um aluno cego ou de qualquer aluno cego, a primeira coisa é contextualizar e buscar os conhecimentos prévios daquele aluno, as habilidades prévias, o que é que aquele aluno já consegue, né... Em termos cognitivos, em termos psicomotores, você sabe que o aluno cego é preciso trabalhar muito a questão da orientação espacial, como foi o caso de Pedro, que, quando ele chegou, uma mesa era pequena para ele, para ele colocar algo no papel era muito difícil, porque ele tinha muita dificuldade de delimitar o espaço dele. Então a gente precisa fazer uma avalição daquele aluno pra ver onde ele se encontra primeiramente, né, o que ele tem previamente de conhecimento até a questão de interação social do aluno, como é a interação social daquele aluno, buscar os seus interesses, o que ele gosta de fazer, quais são os interesses daquele aluno, qual é o estilo de aprendizagem dele, se ele gosta de computador, de notebook, se ele gosta de brinquedo, de brincar. Então você faz toda uma avaliação e começa o atendimento, aí você vai expor naquele momento aquilo que você percebeu naquela avaliação daquele momento que vai despertar o interesse do aluno. Então a metodologia é bastante construtivista, ela é bastante desestruturada, não adianta você chegar com atividades maravilhosas, estruturadas, preconcebidas e muitas vezes não vai ser de interesse daquele aluno. Isso não só para aluno cego, mas para qualquer aluno. Então sempre foi isso o foco comigo e Pedro foi sempre o Braille, foi desenvolver o Braille com Pedro, mas como eu foi? Eu fui trabalhar o lúdico. Eu fui construir uma cela Braille de brincar para Pedro, fotos da cela Braille, eu sempre busquei materiais, que aí eu vou buscar algo onde possa brincar com o Pedro, ainda existem aqueles materiais e brinquedos que a gente compra, até comprei materiais e brinquedos para Pedro porque na sala não existia nada para trabalhar com cegos, mas primeiramente fui trabalhar com esse brinquedo. Era grande a cela e aí peguei tampas de amaciantes e aí fiz um orifícios no papelão, em baixo relevo onde ele podia encaixar as tampinhas e aí fiz as seis celinhas e comecei a brincar com ele e coloquei texturas, cada uma tinha uma textura diferente, não disse o que era aquilo, se era uma cela, o que que era e comecei a brincar, aí depois foi que ele foi saber que aquilo era uma cela de formato Braille e fomos partindo para algo mais complexo.

Pesquisadora: De forma lúdica, né?

Colaboradora Estrela: Eu valorizo bastante o lúdico, né... Eu tenho um projeto de brinquedos que desenvolvo e estou até começando, mas essa pandemia me atrasou muito, mexeu muito com minha cabeça, estava começando a construir um material para publicar sobre esse projeto que desenvolvo há vários anos, mas aí deu uma parada, por tudo e por questões particulares mesmo, mas ainda eu vou insistir com esse material porque eu sou uma defensora do lúdico. É muito importante, é através disso que você consegue um

vínculo com aquele aluno, porque a primeira coisa quando o aluno chega é a construção do vínculo da empatia e daí começar a interagir com você positiva, tanto quanto do aluno com os pais, se você consegue bom vínculo com os pais, aquele aluno se torna assíduo. Pedro era um aluno assíduo, em um ano se Pedro faltasse era três vezes, era muito, durante esse tempo todinho que atendia Pedro, e olhe que ele pagava moto táxi para ir ao atendimento... É isso, Andressa, a metodologia é buscar os conhecimentos prévios, buscar o estilo de aprendizagem, as habilidades daquele aluno, e a partir disso você trabalhar de uma forma não estruturada não pré-fabricada, como atividades tiradas de internet, trabalhar com a construção. Olhe, Pedro construiu coisas lindas lá no atendimento, ele chegou a produzir texto, porque paralelo com esse trabalho que fazia com o Braille, eu também trabalhei muito com o notebook para ele aprender a digitar, né... E é uma coisa muito importante hoje. É preciso a gente saber que o Braille, eu sou defensora do Braille, eu sei que eles precisam avançar na questão da tecnologia... Aí nessa parte eu trabalhava com produção de textos, Pedro ficava assim... Tinha um momento, deixava ele livre pra fazer o que quisesse nos atendimentos, ele rendia porque passava as duas horas ele não cansava e gostava de fazer. Então ele fazia os dois dias para não ter a despesa de pagar o moto táxi, né? Eu deixava no final do horário e ele tirou os sólidos geométricos de dentro do armário e me perguntou o que era aquilo e eu fui explicar o que era cada um, aí depois ele aprendeu todos os nomes dos sólidos geométricos. Pode perguntar que ele sabe até hoje, depois eu desafiava muito a criatividade dele e disse: você vai criar uma história com esses personagens... Ele criou uma história de ficção, sabe? Bem interessante a história. Outra vez ele queria muito saber como era o foguete, porque ele leu a história de Glorinha e na história tinha um foguete, então ele queria saber o que era o foguete. Andressa, nós construímos um foguete!!! Eu fui para internet aí vi um foguete feito de garrafa pet e pedi para ele ver o vídeo e disse olhe você vai me explicar como é que faz esse foguete, você vai assistir o vídeo e depois vai me dizer quais são os materiais que a gente precisa para construir esse foguete e depois quando tiver construído você vai dizer tudo como é... Andressa, ele me disse tudo! O foguete ficou enorme, do mesmo jeito, inclusive se tivesse a base ele subia, só que eu não tinha essa base, aí depois dei o foguete pra ele levar para casa.

Pesquisadora: Ele é muito criativo!

Colaboradora Estrela: Ele é muito criativo e se envolve muito com as propostas, eu não sei se ia naquele porque é dele mesmo ou se porque não chegava com nada pronto, tudo ia surgindo dos contextos do momento, coisas que ele trazia, conversas que ele trazia e ali eu ia direcionando para aqueles objetivos que tínhamos traçados, não é porque estava trabalhando assim, mas estava de olho no plano dele e dos objetivos traçados anualmente

que era o avanço do Braille, o avanço do conhecimento do notebook, tinha a escrita do nome, também o que ele achava de ruim demais era escrever o nome. Ele saiu fazendo o nome “Pedro”, mas ele não gostava. Aí fui explicar para ele, é muito importante você explicar ao aluno qual é objetivo daquela proposta, porque era importante para o futuro dele que ia poder votar, assinar documento, ia fazer transações comerciais, né, trabalhar com banco. Então fui mostrar para ele qual era a importância, então ele, quero aprender a fazer meu nome, aí ele começou a fazer com mais gosto.

Pesquisadora: Ele teve interesse.

Colaboradora Estrela: Outra coisa que ele rejeitou muito foi a reglete, ele rejeitava muito, então achava ele muito iniciante, principiante, então ia botando uma vez ou outra, mas ele tinha muita dificuldade.

Pesquisadora: É tanto que foi emprestado a ele no ano passado uma máquina Braille.

Colaboradora Estrela: Foi, que coisa boa!!! Eu era louca para arranjar uma para ele.

Pesquisadora: Porque, na verdade, nós fizemos um pedido agora e estamos tentando uma compra de regletes. Nós sabemos que não são todos que vão usar, então a máquina não pode ir mais para casa de ninguém porque nós temos poucas máquinas e precisam de manutenção, as máquinas são muitos caras e, então assim, foi para Pedro no ano passado e esse ano não vai mais pelo que estou sabendo, e é bom que ele vai ter que produzir um pouco na reglete, sim, porque é a forma de produzir.

Colaboradora Estrela: Ele está ficando maiorzinho, ficando um rapazinho, tem 12 anos.

Pesquisadora: Tem mais. Ele é quase da mesma idade de Glória.

Colaboradora Estrela: Ele mais novo que Glória. Em 2019, ele tinha 11 anos... Pedro tem 13 anos.

Pesquisadora: Pronto. Aí assim, vamos ver como é o atendimento, não sei como Eliane vai fazer o atendimento, mas uma reglete ele vai ter que escrever, uma vez ou outra.

Colaboradora Estrela: Até porque ele não vai ter condições de comprar essa máquina agora no momento, né, a condição nesse momento de comprar essa máquina Braille é caríssima, ele é muito de baixa renda, né? A condição financeira dele é muito difícil.

Pesquisadora: É complicado.

Colaboradora Flor: A não ser que ele ganhasse essa máquina, né, então ele vai ter que partir para reglete, mesmo.

Pesquisadora: Deixe perguntar uma coisa, Estrela, você tem um compromisso às 17h, né?

Colaboradora Estrela: É caminhada, você pode terminar um pouquinho mais tarde, tem problema, não.

Pesquisadora: Se você quiser ser mais enxuta, viu. Vou fazer a próxima pergunta. É, então, sabemos que ser professor é um desafio constante nesse momento e sempre foi, né? E que a formação continuada demanda ressignificação. Então assim, eu pergunto pra você... O que você pensa a respeito da sua formação continuada no Sistema Braille, operou transformações diretas no seu fazer pedagógico hoje? Em que sentido?

Colaboradora Estrela: Sim. Olha, já imaginou? Se quando chegou esse aluno cego para mim se não tivesse nenhuma noção do Braille? Como eu ia trabalhar com esse aluno, né? Então, quando Pedro chegou para mim, já tinha feito o primeiro curso de Sistema Braille no CADV/NAPPB. Eu era muito louca pra ter um aluno cego, só vivia atrás de arranjar um aluno cego para eu colocar em prática. Então, foi maravilhoso, foram maravilhosas as formações que fiz, eu fiz também pela internet... Pronto, quando fiz o primeiro curso Braille, eu fiz em paralelo com o da internet. Foi muito bom porque eu ia um dia completando o outro, na primeira vez que eu fiz, aí depois o segundo que fiz foi o que encontrei com você, foi naquele que você fez, já tinha feito o da internet que foi paralelo com o daí que foi presencial do CADV/NAPPB. Depois eu fiz esse outro aí que você participou também, mas é uma transformação! Você se sente segura, você sabe o que vai fazer!

Pesquisadora: Tem um direcionamento, né?

Colaboradora Estrela: Ao passo que você chega um aluno cego e você não tem nenhuma noção né, porque a gente não vê só o Braille, a gente aprende muita coisa relacionada à pessoa cega. Então foi uma mudança muito importante, agradeço as formações que fiz pelo CADV/NAPPB, e isso foi um divisor de águas porque tinha vontade trabalhar com o Braille, né, e com o aluno cego para ter aquela experiência concreta, né? Então, foi muito importante! Maravilhoso!

Pesquisadora: Então, vamos lá para a próxima.

Colaboradora Estrela: Sim.

Pesquisadora: Quais os principais avanços e desafios encontrados diante do ofício de alfabetizar as crianças cegas?

Colaboradora Estrela: É... trabalhar com ele no caso foi maravilhoso! Se for falar na minha experiência foi maravilhoso, porque quando pensava que ia ensinar algo a ele, ele já sabia daquilo porque, Pedro já lia... Ele dizia uma palavra e eu perguntava para ele me responder

todas as letras e ele dizia todas as letras! Então, ele não lia visualmente, e não escrevia de punho, mas eu ia fazendo o Braille porque como eu não tinha máquina Braille na sala, não existia máquina Braille, eu trabalhei com Pedro com jogos. Eu tinha muitos jogos em Braille. Tanto tinha jogos construídos, como eu também comprei, né, adquiri esses jogos para ajudar a Pedro. Depois eu ia trabalhando para ver se Pedro ia avançando e quando comecei a perceber que nos joguinhos ele começava as celas as maiorias das celas identificavam sinais, acentos e depois fui trabalhar mais com ele, mas ele já dominava bem o alfabeto, aí então ele dominava a língua portuguesa, falando quais as sílabas... aí como e que eu fazia? Eu desenvolvia atividades com ele e vou exemplificar aqui uma que fiz, uma excursão dentro da escola com ele. Fui para secretaria, apresentei a ele quem eram aquelas pessoas da secretaria, como era o nome das pessoas que trabalhavam. Outra vez fui para a cozinha com ele. Nesse dia tinha frutas. Ele não conhecia o cheiro das frutas, que ele muito ruim de comida, não come nenhuma fruta, mas você vai pegar, para você sentir como é o formato da fruta, vai sentir o cheiro de cada uma, tinha frutas, tinha legumes, tinha cerais, aí fui trabalhar com ele esses materiais. E aí depois quando ele chegou na sala, aí fui fazer uma lista que tinha visto na cozinha, aí como é que eu trabalhava? Ele ia dizendo, né, qual era a sílaba e como era que se escrevia em Braille, no caso no Braille negro com lápis, era assim que trabalhava com Pedro.

Pesquisadora: O que você pensa assim, na hora que você recebe Pedro ou se você já recebeu outros alunos não sei... O que você vê como um desafio na hora que você o recebeu?

Colaboradora Estrela: É um desafio! Foi assim, mas na hora me senti que estava preparada para trabalhar com Pedro, fui até o CADV/NAPPB. No momento quando recebi pela primeira vez, fui conversar com Eliane, ela me deu bastante material também, muitas coisas também, muitas orientações a mais do que as que eu já tinha visto no curso, mas o desafio maior, Andressa, que eu sinto no Atendimento Educacional Especializado, não só com Pedro, mas com qualquer aluno é a escola regular... Como a escola aceitar fazer um planejamento que inclua o aluno, esse foi o maior desafio que enfrentei até hoje no Atendimento Educacional Especializado, e com o Pedro foi do mesmo jeito. As escolas sempre resistentes em aceitar... Dizem que não estão preparadas e não querem fazer cursos para formação... Para aprender, porque Pedro é muito inteligente, mas ele não dominava o Braille, para ele fazer e não tinha com quem fazer a gente ter o leitor para mandar para o professor. Então, Pedro perdia muito, na escola.

Pesquisadora: Então você considera, no caso, que a chegada da máquina no AEE foi um avanço pra você?

Colaboradora Estrela: Na minha sala não tinha... Desde quando trabalhei lá, nunca teve essa máquina lá, não.

Pesquisadora: Sim, não tinha? Então o que você considera como um avanço de lá para cá?

Colaboradora Estrela: Lá precisa ter uma máquina, né... Porque lá é sala dois, né? Então, precisa! Sempre solicitei, inclusive tinha uma escola que tinha uma máquina Braille guardada e a professora me disse que tinha essa máquina e a diretora não liberou.

Pesquisadora: Eu sei! Outra que a Prefeitura tinha uma máquina guardada também e ela queria muito que a máquina fosse para o CADV/NAPPB, mas também nunca foi, ficou guardada na escola. O que eu quero pontuar nessa pergunta, assim, fale um desafio e um avanço de ser professor alfabetizador de crianças cegas.

Colaboradora Estrela: A questão de você ter um domínio do Braille, né, ajuda muito! Se você consegue trabalhar com aquela pessoa ou aluno iniciante e você vai alfabetizar um aluno já maior ainda não está dominando a questão do Braille, é muito importante!

Pesquisadora: Então eu acho que o que você considera importante como avanço é o curso que você fez como formação continuada?

Colaboradora Estrela: Sim, quando eu tinha qualquer dificuldade eu corria para o CADV/NAPPB, eu ligava para Eliane e pedia orientações, sabe? E foi muito importante eu já ter feito essa formação e já ter esse conhecimento sobre o Braille, porque, Andressa, vou lhe confessar: eu antes na minha inocência, sabe? Não fazia os cursos de Braille porque pensava que ia ter que ler de olho fechado, você acredita? (risos) Aí quando eu descobri que era, fiquei fazendo curso de Braille.

Pesquisadora: Sim, as pessoas têm mania de perguntar: você lê em Braille assim tateando? Eu falo, não, eu trabalho o Braille negro e com as técnicas metodológicas! Eu não preciso ler em Braille, até porque eu enxergo!

Colaboradora Estrela: Nós trabalhamos com Braille negro, Andressa, aí depois que fui descobrir que era o Braille negro, aí fiquei louca para arranjar um aluno cego e para botar em prática o que aprendi. Os desafios são muitos, não sei tudo que preciso eu encontro uma forma de construir... Então, não me faltou material para trabalhar com Pedro quando eu comecei a trabalhar com ele. Como eu trabalhava sem essa coisa preestabelecida, eu planejei essa atividade assim aqui para Pedro sem eu ter previamente introduzido aquilo com ele, de onde eu fui que eu tirei aquilo ali, como foi que eu pensei aquilo ali? A partir de quê? Então, sempre e tudo que eu trabalhava com ele era a partir dele... Então, dava muito

certo. Trabalhava pintura, com moldagem, com papel molhado, levava coisas da realidade quando era no período junino. Eu lembro que levei uma espiga de milho para Pedro para ele saber como era milho. Pedro não sabia que era uma espiga de milho, então ele achou muito bom. Levei massa de milho, essas coisas todinha que trabalhamos no mês junino e procurava trabalhar com o concreto com ele. Acho que foi por isso que o desafio foi sendo vencido no dia a dia... Mas a escola que é mais desafiadora porque você está trabalhando ali para o aluno avançar na escola, né? Nós trabalhamos aquele Atendimento Educacional Especializado e o aluno precisa avançar na escola regular, mas quando você tem a resistência e barreira da escola e as próprias dificuldades dos professores de buscar também... A gente não pode botar nada na cabeça e levar nada pronto, eles têm que fazer a parte deles também. Então essa resistência é o mais desafiador para nós do AEE.

Pesquisadora: Em sua opinião, por que os professores apresentam dificuldades de várias naturezas para preparar uma aula ou receber um aluno com cegueira em sua sala de aula? Quais as hipóteses que você tem dentro de você com relação a isso?

Colaboradora Estrela: Andressa, são vários fatores... que você sabe que não é só para esse aluno. O professor precisa planejar vendo as diferentes modalidades de aprendizagem existente dentro da sala, diferentes estilos, diferentes níveis que existem dentro da sala de aula, e nós sabemos que o professor só que fazer um tipo de planejamento.

Pesquisadora: É verdade... uma aula que contemple a todos de forma igual, né?

Colaboradora Estrela: Sim, quer planejar uma aula, ele também tem muita dificuldade de trabalhar com atividades construídas. Eles têm sempre aquela aula muito reprodutora, de muito reproduzir o conhecimento e têm muita dificuldade ainda de trabalhar com a construção, de trabalhar diferentes propostas numa mesma aula, trabalhar o mesmo conteúdo e trabalhar com dinâmicas e estratégias diferentes, de trabalhar com a música, desenho e produção textual criativa, criar, então o professor tem muita dificuldade com isso.

Pesquisadora: Sei.

Colaboradora Estrela: Porque tudo isso implica mais tempo dele em planejar isso então. Porque o professor tem que se dividir geralmente em mais de uma escola, para dar sua carga horária, às vezes trabalha particular, às vezes faz outra atividade e isso faz com ele não tenha esse tempo para fazer isso. Outra coisa também é a falta de formação continuada dos professores.

Pesquisadora: Nesse ponto pensava muito e compreendo demais o que você disse.

Colaboradora Estrela: As formações em nossa cidade Mossoró a nível municipal são formações muitos pontuais e muito também fora do nosso contexto, da nossa realidade, é tanto que eles já vão dizendo aqui é muito bom de fazer, quero ver eles irem para sala de aula fazer o que estão dizendo. Os cursos, as formações que tem, tudo... não bate com a nossa realidade. Temos que fazer diversas propostas. Muitas vezes via meu diretor, gostava muito de fazer formação na escola, eu também trabalhei na formação muito anos na escola, mas não era valorizado... Fiz seis anos de formação continuada na Raimunda Nogueira, por ano. Eram quatro formações! Eu trazia Psicopedagogo, Eliane foi várias vezes fazer formação lá, o pessoal de libras, eu na área de Deficiência Intelectual e outros como também a própria Selma Bedaque, as meninas do AEE foram fazer formação, mas não era valorizado pela própria escola. O projeto político-pedagógico não era real, né? Porque os PPPs ficam lá guardadinhos e bonitinhos só para dizer que tem. Bota muita coisa boa lá, mas na hora de aplicar, não aplica, aí vêm aquelas questões das metas para atingir, os professores têm que trabalhar isso e aquilo... Andressa, lá na escola tinha dificuldade de trabalhar o dia 21 de março que era o dia da Síndrome de Down e o dia 02 de abril que era o dia do autismo, porque os professores diziam que estava havendo muitas coisas e acabar que não ia dar tempo de atingir as outras metas que eram colocadas lá e aquelas metas que poderiam estar na interdisciplinaridade e com dificuldade que as escolas têm que trabalhar de forma interdisciplinar de um projeto de atingir tudo ali. Se você for trabalhar o dia da Síndrome de Down, aí você leva os alunos para uma sala para mostrar um vídeo, depois você para aqueles alunos produzirem desenhos, textos, pinturas, a respeito daquele filme que tinham assistido sobre aquele determinado assunto. Não estava trabalhando a língua portuguesa ali? Estava trabalhando a cognição, estava trabalhando produções... Aí eles achavam que se fosse fazer aquilo ali estava deixando de dar outra aula mecânica exposta no quadro... Então, é muito difícil ainda a formação continuada! Agora quando vem oficialmente, aí vale!

Pesquisadora: Não é espontânea, né? Entendi!

Colaboradora Estrela: Ainda falta uma formação mesmo que ela seja real, que realmente esteja lá no chão daquela escola, vendo que aquela escola não seja padronizada, que todo mundo tem que fazer do mesmo jeito, como a gente às vezes vê.

Pesquisadora: Entendi, entendi completamente, Estrela, vamos nos aproximando para última pergunta.

Colaboradora Estrela: Pronto. Eu adoro falar!

Pesquisadora: É muito bom, esses momentos são de muita interação, mas vamos lá!

Quais estímulos precisam ser dados às crianças cegas para facilitar a aprendizagem no período de alfabetização?

Colaboradora Estrela: É, eu vejo, Andressa, que é aquilo que eu já venho dizendo, né... É preciso que se olhe a criança, a idade que ela tem, que se trabalhe de forma textualizada com essa idade, o estilo de aprendizagem dela, com que ela gosta de fazer. Aí você planeja instrumentos, né, estratégias que despertem o interesse daquela criança, que ela esteja na sala de aula com todos da turma e que ela seja comtemplada ali, que não fique de lado, como a gente vê. Uma vez eu fiz uma visita numa escola e vi como era a situação... Sentado na fila do pé da parede mesmo estando na carteira, mas na última fila de carteira. Então é preciso que eles estejam estimulados, que eles sejam desafiados a querer aprender. Esteja sempre incluído em todo o processo, no planejamento, na hora de desenvolver as atividades, na hora de desenvolver os procedimentos, que sempre busque uma forma de incluir aquele aluno, e que parece que existe, não é uma coisa complicada, não. É simples. Às vezes a pessoa pensa que tem que fazer uma coisa faraônica, e não... É o olhar...

Pesquisadora: É sempre como eu falo. Se o professor trabalhar de maneira concomitante ele não precisará fazer as duas coisas... Precisará fazer só uma! Ele vai contemplar os dois tipos de aluno: o aluno vidente e o aluno cego.

Colaboradora Estrela: Essa é uma questão de adequação procedimental e como eu vou proceder, como vou fazer naquela hora para aquele meu aluno que está presente, está sentindo que ele faz parte, que ele faz parte daquele grupo que ele está sendo lembrado, aquele conhecimento está para ele também. Tem que chamar pelo nome... Olha, fulaninho, venha cá! Sentir que ele tem uma identidade ali, uma identidade acadêmica. Ele é também um aluno daquela sala, que muitas vezes todo mundo gosta dele, ele é muito querido, mas na hora da aula não é querido. Ficam às vezes todos de costas para ele. Será que naquela atividade não teria nada dentro daquela atividade que seria possível para aquele aluno? Trabalhar muito com o concreto, procurar perguntar se ele está ouvindo bem, pedir a turma para colaborar para não fazer muito barulho, ele é auditivo, ele acompanha muito pela audição, explicar muito bem tudo o que está acontecendo, procurar levar alguns materiais concretos, algumas coisas para ele pegar, porque às vezes dá pra levar alguma coisa concreta de casa para sala de aula. Uma vez nós fizemos uma formação lá na escola de Pedro e a gente levou muita para mostrar... tipo uma oficina! Não tivemos muita sorte porque na hora faltou luz, e pensamos: é para cego mesmo, então vamos fazer tudo no escuro mesmo e fizemos no escuro, entendeu! Então a gente tem sempre que estar

chegando junto lá. Nós do AEE, nós temos uma função de fazer esse *link* com a sala de aula e professor e ajuda muito mesmo, não é coisa demais, não... Dá pra ser feito!

Pesquisadora: É o que nós conversamos... Dá para ser feito assim, nós, como professores de Atendimento Educacional Especializado, sabemos que se nós incluirmos esse aluno no nosso planejamento de maneira séria a gente trabalha, sim, e sabemos também qual o papel da escola regular. Na hora que recebemos o aluno com cegueira, ou como você diz, independente de cegueira ou não, a reflexão tem que fazer parte do nosso dia a dia... Nós temos em sala de aula um laboratório! Onde foi que tirei o meu objetivo para esse mestrado? Foi no meu trabalho, dentro da sala de aula!

Colaboradora Estrela: É verdade.

Pesquisadora: Então, Estrela não quero atrapalhar sua caminhada, são 17h12min, apesar que deu para falar bastante, viu... deu para falar muito. Você ficou à vontade e eu não quero me estender mais. Quero agradecer por enquanto. Muito obrigada!

Colaboradora Estrela: Eu que agradeço! Gosto de colaborar e de falar! Acho importante a gente saber que tem pessoas interessadas nisso que você está escrevendo, está produzindo...

Pesquisadora: A nossa conversa, o nosso trabalho vai servir para isso, né?

Colaboradora Estrela: É sim.