

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARCEANE OLIVEIRA MENESES

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS NO MARANHÃO: desafios e
perspectivas para uma educação inclusiva

São Luís

2026

MARCEANE OLIVEIRA MENESES

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS NO MARANHÃO: desafios e
perspectivas para uma educação inclusiva

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Marise Marçalina de
Castro Silva Rosa.

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Meneses, Marceane Oliveira.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS NO MARANHÃO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA /

Marceane Oliveira Meneses. - 2026.

70 p.

Orientador(a): Marise Marçalina de Castro Silva Rosa.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Alfabetização. 2. Crianças Cegas. 3.
Braille . 4. ESCEMA. 5. CAP. I. Rosa,
Marise Marçalina de Castro Silva. II. Título.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS NO MARANHÃO: desafios e
perspectivas para uma educação inclusiva

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão.
Orientadora: Profa. Dra. Marise Marçalina de
Castro Silva Rosa.

Aprovado(a) em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa.

Profa. Dra. 1ª examinadora

Profa. Dra. 2ª examinadora

A Eloá, minha joia rara.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos, em primeiro lugar, a Deus, por esta oportunidade. Sou a décima quinta filha de uma família com dezoito irmãos, filha de mãe e pai analfabetos, pessoa com deficiência visual, alfabetizada na fase adulta. Concluir esta faculdade é sinônimo de muita luta e, acima de tudo, de gratidão.

Na infância, ler e escrever era um sonho bem distante. Na adolescência, parecia quase impossível. No entanto, a insistência e a persistência me levaram por caminhos que me trouxeram até aqui. Em primeiro lugar, gratidão a Deus e a todas as pessoas que me ajudaram e caminharam comigo nessa trajetória.

Agradeço a Deus por ter colocado Cléria Rios em meu caminho. Essa mulher me deu a oportunidade de chegar até São Luís. Ela e seus familiares deram suporte a mim e à minha irmã. Agradeço também ao esposo dela, que, apesar de não estar mais entre nós, foi fundamental ao nos dar essa força. Querida Cléria, muito obrigada. Tenho por você um carinho de filha para mãe. Para que eu chegasse até aqui, o seu papel foi essencial. Gratidão por tudo e por me trazer até este caminho.

Outra pessoa muito importante nessa caminhada foi Petrônio Coelho. Petrônio foi amigo, conselheiro e irmão. Nos ajudou na locomoção da minha cidade até São Luís e me deu, e ainda me dá, suporte até hoje. Muito obrigada, Petrônio Coelho, e Adriana Coelho, pelo carinho de vocês.

Hoje é um dia de vitória para mim, mas tenho certeza de que também é de conquista para vocês. A realização de um sonho que foi sonhado em conjunto. Minhas lágrimas são as suas lágrimas, e meus sorrisos também fazem parte dos seus dias. O tempo passou, mas nossa amizade continua, sempre fortalecida, com laços cada vez mais estreitos. A gratidão é o que nos une hoje e sempre. Amo vocês. E você, meu amigo, mesmo que se passem mil anos, a minha amizade por você só aumenta.

À minha amada Escola de Cegos e a todos os mestres que fizeram parte da minha história. Professores que me alfabetizaram, me ensinaram Braille, Matemática, Português e, acima de tudo, perseverança. Vocês me deram base, segurança e força para chegar até aqui. Gratidão à querida ESCEMA, que há mais de 50 anos transforma vidas com amor, acolhimento e fé, formando famílias e promovendo autonomia. Minha gratidão a todos os funcionários, da cantina à direção, aos professores e demais colaboradores, que foram mais que profissionais: tornaram-se

amigos para a vida. Chegar até aqui é a realização de um sonho coletivo, construído com cada professor, cada amigo e cada pessoa que acreditou em mim. Gratidão, querida ESCEMA. Essa conquista também é de vocês.

Gratidão aos amigos que me deram suporte e me ajudaram a chegar até aqui. Gratidão aos amigos que me fortalecem, acreditam em mim e admiram minha caminhada. Aos amigos que construí na universidade e que foram essenciais para a realização deste sonho, minha eterna gratidão.

Gratidão ao querido amigo Pablo Rafael, que sempre me deu força e suporte. Gratidão à minha amiga Suane, você é e sempre será especial para mim. Gratidão a Elaine, Laura, Ludmila e Vitória. Gratidão à minha monitora de Libras, que me fez apaixonar por essa língua tão rica.

Não posso esquecer do querido Keven, do grupo de discentes com deficiência, que nos ajuda e nos apoia hoje e sempre. Minha gratidão também se estende à equipe de transcrição em Braille. Cito com carinho Érica, Sandra, Roberto e toda a equipe. Muito obrigada. O trabalho de vocês é importante e fundamental para que nós, pessoas com deficiência visual, possamos nos formar.

Gratidão à minha amiga Érica Vieira e à irmã dela, que sempre me deram carinho e apoio. Amo vocês. Tudo isso guardo do lado esquerdo do peito, dentro do coração, em uma caixinha sagrada transformada em gratidão.

Gratidão também a todos os tutores que tive ao longo dessa caminhada. Em especial, à Jadiane, minha primeira tutora, quem deu um verdadeiro impulso à minha formação, acreditou em mim e contribuiu de forma decisiva para que eu seguisse em frente com mais segurança. Obrigada, amores, por estarem comigo até aqui.

Minha gratidão a todos os professores que tive aqui na UFMA. Em especial, à minha orientadora Marise Marçalina, profissional que marcou profundamente minha trajetória. Professores que encontrei ao longo do caminho e que me desafiaram a persistir. Alguns, com seus desafios, chegaram a me fazer pensar em desistir, mas, justamente por isso, me estimularam a prosseguir e a seguir mais forte. Gratidão, querida Universidade.

Agradeço aos meus pais e a todos os meus irmãos e irmãs pela caminhada que construímos juntos. Em especial, ao Paulo, que me ajudou em tantos momentos dessa jornada até São Luís. Sempre presente, me levando e buscando na rodoviária,

tanto na chegada a Buriti Bravo quanto nas idas e vindas para São Luís. Seu suporte foi essencial para que eu pudesse seguir.

Ao meu irmão Francisco e à minha irmã Luzia, irmãos de caminhada, que sempre estiveram ao meu lado, celebrando cada uma das minhas conquistas. Muito obrigada, meus amores, por todo o apoio e carinho. Desejo que vocês também realizem seus sonhos e alcancem seus objetivos. Hoje estou aqui realizando um sonho universitário. Esta monografia é o sinal concreto dessa conquista. Ser pedagoga hoje é como ser uma estrela que ilumina caminhos, guiando cada um de vocês a se posicionarem no rumo certo dos sonhos.

Minha gratidão ao meu companheiro de vida, Elielson, meu esposo. Estamos juntos nessa caminhada há 15 anos, sendo 12 anos de casamento, marcados por parceria, cumplicidade, amor e dedicação. Com o tempo, nosso amor cresceu, amadurecemos e, juntos, nos fortalecemos. Construímos um casamento baseado na confiança, no respeito, no apoio mútuo e em tudo aquilo que nos sustenta até aqui. Em toda essa jornada de estudos, você sempre esteve comigo, me apoiando de todas as formas. Que Deus continue abençoando nosso relacionamento hoje e todos os dias da nossa vida.

Muitos acharam que, por ser uma mulher casada, eu desistiria dos estudos. Mas isso apenas fortaleceu ainda mais a nossa parceria. A realização desta monografia não é só minha; sei que você sonhou junto comigo e se alegra tanto quanto eu. Agradeço a Deus por ter te reservado para mim. A gratidão que sinto por você é imensurável. Te amo hoje e sempre.

Não sou muito de palavras quando falo de amor; minha forma de amar está nas atitudes. É gratificante saber que posso contar com você em todos os momentos e que você também pode contar comigo em todos os momentos. Plantamos juntos uma semente e a regamos com amor e carinho. Ela cresceu, virou um lindo jardim, e hoje colhemos os frutos de uma união fortalecida pela fé, pela confiança e pela dedicação diária.

Desse amor nasceu nossa joia mais rara, a flor perfeita do nosso jardim: Cássia Eloá. Filha, você chegou trazendo tudo isso que já foi vivido e muito mais. Você me ajudou a crescer, a me fortalecer e a me descobrir como uma mulher incrível, forte e indispensável. Filha, você veio para realizar a mamãe como pessoa e me dar forças

para buscar meus sonhos e alcançar meus objetivos. Saber que existe um serzinho que depende de mim me transformou, me fez guerreira, me fez imbatível.

Isso é ser mulher. Isso é ser mãe. E ser mãe pedagoga é tudo isso e muito mais. Você é o melhor de mim, meu amor maior, minha inspiração diária. Mamãe te ama hoje e sempre.

À Lorraine, filha do coração, gerada em um ventre de emoção e muito carinho, construída ao longo desses anos de parceria e amor. Filha, gratidão. Agradeço a Deus pelo presente que você é na minha vida e agradeço à minha irmã por ter confiado você a mim. Amém.

Obrigada, Senhor, por tudo isso. Obrigada, amor, por compartilhar comigo este momento e por viver ao meu lado a alegria de sermos família. Esta conquista é nossa

Me apresentando, sigo em gratidão. Gratidão a mim mesma, por não desistir.

Gratidão a Deus, por me conceder estar aqui hoje. Sou uma mulher com deficiência visual. Sou filha, mãe, esposa, amiga, aluna dedicada. Trabalho fora, sou merendeira, massoterapeuta.

Sou sonhadora, sou mulher. Faço parte do movimento de pessoas com deficiência, do movimento da vida. Sou pedagoga e, a partir de hoje e sempre, educadora por escolha. Não por obrigação, mas por amor. Educo porque acredito, porque luto, porque transformo.

Sou brailista. O Braille é meu caminho, minha ponte com o mundo, minha liberdade. Sempre amarei o Braille, porque nele aprendi a ler a vida com as mãos, com a alma e com coragem. Tudo o que realizei até aqui carrega esforço, fé e gratidão. Gratidão pelas conquistas, pelos desafios e por cada pessoa que caminhou comigo. Sou resistência, sou aprendizado, sou gratidão em movimento.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de alfabetização de crianças cegas, a partir de uma pesquisa realizada na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP). A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de alfabetização de crianças cegas na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP), compreendendo os desafios e as possibilidades na perspectiva docente. A relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas inclusivas e garantir o direito à alfabetização plena das crianças com deficiência visual, sobretudo no contexto da escola comum. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professores, cujas falas foram analisadas à luz de estudos da educação inclusiva e da alfabetização em Braille. Os resultados evidenciam que a alfabetização de crianças cegas exige formação docente específica, uso sistemático do Braille, recursos pedagógicos táteis e articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado. Foi possível perceber que o ensino do Braille é indispensável para a autonomia leitora e escritora, devendo ser compreendido como eixo central da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Crianças Cegas. Braille. ESCEMA. CAP.

ABSTRACT

This research investigated the literacy process of blind children, based on research conducted at the Maranhão School for the Blind (ESCEMA) and the Center for Pedagogical Support for People with Visual Impairment (CAP). The research aimed to understand the main challenges, pedagogical strategies, and formative conditions involved in the literacy of blind children, considering the practices developed by specialized teachers. The relevance of the research is justified by the need to strengthen inclusive practices and guarantee the right to full literacy for children with visual impairments, especially in the context of mainstream schools. Methodologically, this is a field research with a qualitative approach, carried out through semi-structured interviews with four teachers, whose statements were analyzed in light of the theoretical framework of inclusive education and Braille literacy. The results show that the literacy of blind children requires specific teacher training, systematic use of Braille, tactile pedagogical resources, and articulation between regular education and Specialized Educational Services. It became clear that teaching Braille is essential for reading and writing autonomy, and should be understood as a central pillar of literacy.

Keywords: Literacy. Blind Children. Braille. ESCEMA. CAP.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA TEÓRICO-METOLÓGICA	16
2.1 Alfabetização por meio de método sintéticos analíticos	20
2.2 A perspectiva histórica	23
2.3 Aprendizagens do braille a e aplicação na alfabetização	28
3 ESTADO DA QUESTÃO	32
4 METODOLOGIA	39
4.1 Lócus da Pesquisa	39
4.2 Participantes da Pesquisa	39
4.3 Instrumento de Coleta de dados	39
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
5.1 O processo de alfabetização de crianças cegas - Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA)	41
5.2 O processo de alfabetização de crianças cegas - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP)	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
Referências	66
APÊNDICES	69

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva muito embora tenha avançado, sobretudo, a partir das Políticas Públicas que preconizam acesso, permanência e qualidade ao público-alvo, ainda demanda um olhar cauteloso para que, na prática, se efetive. No que diz respeito, por exemplo, à alfabetização de estudantes com deficiência, Menezes e Souza (2017) destacam que para a inclusão acontecer se faz necessário o uso de recursos didáticos diversificados, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e metodologias estratégicas, pois, tais instrumentos auxiliam na mediação do conhecimento, permitindo a estes alunos não apenas o acesso, mas a integralidade em seu processo educativo.

No contexto da deficiência visual, em especial, a cegueira, foco deste estudo, a alfabetização de crianças exige metodologias específicas que considerem suas particularidades tanto sensoriais, quanto cognitivas. Entre os recursos necessários nesse processo destaca-se o uso do sistema Braille, que é essencial na aprendizagem de leitura e escrita por meio da percepção tátil. Todavia, o ensino do Braille, exige profissionais com formação adequada, bem como, a existência de materiais didáticos adaptados, o que nem sempre é garantido pelas instituições de ensino.

Sob este aspecto, os educadores enfrentam diversos desafios ao lidar com a alfabetização de crianças com deficiência visual, especialmente quando não possuem formação específica. Segundo Rodrigues e Vieira (2020), a ausência de preparo técnico e pedagógico compromete a eficácia do ensino e pode gerar insegurança profissional no trato com a diversidade sensorial dos alunos e no processo de educação desses estudantes.

Aspecto este que inquieta, especialmente, pela problemática das desigualdades educacionais ainda existentes no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência. Pois, na prática, muitos alunos com deficiência visual, sobretudo, cegos, ainda encontram barreiras para alcançar uma alfabetização plena. Frente ao exposto, buscou-se nessa pesquisa responder a seguinte questão-problema: como ocorre a alfabetização de crianças cegas na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP)? Outras perguntas nucleares também buscaram entender: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores da ESCEMA e do CAP no

processo de alfabetização de crianças cegas? Quais metodologias e recursos pedagógicos são utilizados na alfabetização das crianças nessas duas instituições de ensino? Como é possível aprimorar a alfabetização de crianças cegas na ESCEMA e no CAP?

Na busca de responder esses questionamentos, traçou-se como objetivo geral investigar o processo de alfabetização de crianças cegas na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP), compreendendo os desafios e as possibilidades na perspectiva docente. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os principais desafios e as possibilidades enfrentadas por professores na alfabetização em Língua Portuguesa e Braille de crianças cegas na ESCEMA e no CAP; discutir as metodologias e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores da ESCEMA e do CAP no processo de alfabetização; e compreender o ensino da leitura em braille no processo de alfabetização de crianças cegas na ESCEMA e do CAP.

Quanto à metodologia, tratou-se de uma pesquisa de campo, realizada em São Luís, Maranhão. Escolheu-se duas instituições especializadas na educação de pessoas cegas. A primeira foi a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e a segunda foi o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP). Os participantes da pesquisa foram quatro professores alfabetizadores de crianças cegas. Dois de cada uma das instituições. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada.

É válido mencionar que o interesse em pesquisar esta temática, aqui proposta, se justifica pela urgência em debater a alfabetização de crianças cegas, considerando as muitas barreiras existentes que limitam e até impedem práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Numa perspectiva mais pessoal, enquanto pessoa cega, esta pedagoga em formação que aqui escreve, perpassou em todo seu processo de educação por dificuldades significativas, que impulsionaram a vontade de estudar esta questão.

Embora a educação inclusiva esteja garantida por lei, ainda existem lacunas substanciais para atender as especificidades do público estudantil com deficiência. No contexto da cegueira, as vivências cotidianas no ambiente escolar apontam para entraves consideráveis. Desse modo, considera-se que esta pesquisa poderá contribuir na discussão de uma problemática ainda muito presente no espaço

escolar. Mesmo que de forma singela, entende-se ser relevante trazer ao seio científico o debate de uma temática que é atual.

2 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA

A alfabetização é dos elementos essenciais para o desenvolvimento social. Perpassa o campo da habilidade de adquirir e utilizar os códigos escritos, e alcança a promoção da integração nos espaços coletivos, pois propicia as ferramentas necessárias para a compreensão crítica do mundo, de acordo com Sargiani (2022).

Atualmente, é possível observar muitas abordagens teóricas utilizadas para atender às demandas de variados contextos educacionais e sociais. Muito mais que uma competência técnica, a alfabetização está intrinsecamente conectada ao desenvolvimento de uma cidadania ativa, o que torna ainda mais importante a compreensão das diferentes formas de promovê-la, efetivamente.

De acordo com Soares (2011), o processo de alfabetização é contínuo e dinâmico, ultrapassando o simples ato de aprender a ler e escrever. Ele abrange a construção de saberes, o desenvolvimento de valores e a formação de atitudes que favorecem a atuação consciente e participativa do indivíduo na sociedade.

Corroborando a estas colocações, Ferreiro (2018) destaca que a alfabetização é o processo que permite à pessoa compreender e usar o sistema de escrita de uma língua, aprendendo a ler e escrever com significado. Com base em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita”, toda criança passa por diferentes etapas até dominar a escrita.

O primeiro nível é o pré-silábico, quando a criança percebe que a escrita tem relação com a fala, mas ainda não entende como isso acontece. Ela faz rabiscos ou usa letras aleatórias, tentando representar o que fala. Em seguida, vem o nível silábico, momento em que a criança começa a perceber que há uma correspondência entre o que se fala e o que se escreve, usando uma letra para cada sílaba, mesmo que nem sempre de forma correta.

No nível silábico-alfabético, a criança começa a compreender que cada sílaba é formada por mais de uma letra e passa a misturar elementos dos dois sistemas. Nessa fase, é comum que ela escreva de forma aproximada, como por exemplo, escrever “kvalo” para “cavalo”. Finalmente, no nível alfabético, a criança entende plenamente a relação entre sons e letras, conseguindo escrever de forma convencional e reconhecer os fonemas corretamente (Ferreiro, 2018).

Mesmo com boas condições na escola, o processo de alfabetização pode apresentar desafios para professores e alunos. Alguns fatores podem atrasar o

aprendizado e exigem atenção especial, tanto da escola quanto da família. Entre esses desafios estão a falta de acompanhamento dos pais, a ausência de formação adequada dos professores e, em alguns casos, dificuldades individuais de aprendizagem das crianças, segundo pontua Sargiani (2022).

A participação da família é essencial nesse percurso. Quando os pais se envolvem nas atividades escolares, conversam sobre o que a criança aprende e incentivam o contato com livros e histórias, o processo de alfabetização se torna mais prazeroso e eficiente. Pequenos gestos, como ler junto, brincar com rimas ou acompanhar as tarefas de casa, fazem uma grande diferença.

A escola, por sua vez, deve garantir um ambiente acolhedor e estimulante, com professores preparados para compreender as diferentes formas e ritmos de aprendizagem. O diálogo entre educadores e famílias precisa ser constante, pois ambos são responsáveis por apoiar o desenvolvimento da criança (Sargiani, 2018).

É importante lembrar que alfabetizar e letrar são ações que caminham juntas. Alfabetizar significa ensinar o código escrito, enquanto letrar envolve usar a leitura e a escrita em situações reais do dia a dia. Ou seja, não basta apenas aprender as letras, é preciso aprender a usá-las para se comunicar, expressar ideias e compreender o mundo (Soares, 2011; Kleiman, 1995).

Quando esses dois processos se unem, o aprendizado ganha sentido. A criança não apenas decifra palavras, mas também entende o que lê, escreve com intenção e percebe que a escrita faz parte da vida em sociedade. Assim, a alfabetização deixa de ser apenas um conteúdo escolar e passa a serem uma ferramenta de cidadania.

Reflete-se, então, que alfabetizar é um ato coletivo e humano. Exige paciência, escuta e compromisso de todos os envolvidos. Quando a escola e a família trabalham juntas, o processo de alfabetização se transforma em um caminho de descobertas, conquistas e, sobretudo, de formação para a vida.

Nessa acepção, é importante mencionar que a alfabetização é compreendida como um processo inicial de aquisição do código da língua (escrita), isto é, o passo incipiente do desenvolvimento do código escrito e, portanto, permanece em constante construção. No tocante ao letramento, Soares (2011) o descreve como a habilidade de empregar a leitura e a escrita em situações

cotidianas, amplia o processo de alfabetização ao possibilitar que as pessoas se tornem mais críticas, conscientes e participativas em suas comunidades.

No que diz respeito ao letramento, Kleiman (1995) o define para além do código escrito e das habilidades de leitura. Trata-se de um conhecimento do mundo e daquilo que o cerca. Assim, grupos minoritários também fazem parte de um letramento cultural, social. É possível constatar tal afirmação, pelas práticas de envolvimento digitais atuais; mesmo sem ter ido à escola, as pessoas são munidas de conhecimentos a partir de suas vivências, assim conseguem utilizar os comandos dos aparelhos celulares, tablets ou televisores, entre outros.

Nesse sentido, destaca-se a variedade de métodos e concepções de alfabetização desenvolvidos ao longo dos anos, desde os enfoques fônicos e globais até as propostas construtivistas, cada um oferecendo diferentes formas de compreender e promover o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tanto Soares (2011), quanto Kleiman (1995) consideram as questões de alfabetização e letramentos como dois processos indissociáveis. Conforme observa-se no âmbito escolar, quando as crianças adentram a sala de aula, trazem consigo suas vivências, experiências, uma espécie de “bagagem de vida”, e para o professor reflexivo e competente em seu exercício profissional, fica evidente que as metodologias a ser trabalhadas precisam ter relações com a realidade do aluno, para que assim a alfabetização possa ocorrer.

Nessa perspectiva, a aquisição inicial do código escrito é o momento em que o indivíduo desenvolve aquilo que na prática já sabe, mas não de forma institucionalizada, qual seja, a de transformar a fala/sinalização em códigos gráficos; sendo este um momento imprescindível para o professor fortalecer as possibilidades de um processo educativo efetivo.

Por isso, pensa-se ser de fundamental importância demarcar a diversidade de abordagens de alfabetização que se desenvolveram ao longo do tempo. Historicamente, as concepções de alfabetização passaram por diferentes transformações, refletindo as mudanças nas teorias pedagógicas e nas demandas sociais, como bem explicam França e Costa (2022).

Durante muito tempo, predominou uma visão mecânica, voltada ao ensino do código alfabético de forma repetitiva e descontextualizada. Com o avanço dos estudos linguísticos e psicológicos, entretanto, emergiram novas abordagens que

compreendem a alfabetização como um processo de construção ativa do conhecimento, no qual o aluno é sujeito da aprendizagem (Sargiani, 2022).

As concepções de Ferreiro (2018) e Teberosky (2014) dialogam explicitando que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita a partir de suas experiências e interações com o meio, passando por diferentes níveis de compreensão até dominar as convenções do código.

Sob esse olhar, alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas inserir o aluno em práticas culturais e comunicativas que dão sentido ao ato de ler e escrever. O aprendizado ocorre na relação com o outro e se consolida por meio da mediação pedagógica e do diálogo constante.

Metodologicamente, a alfabetização deve considerar as especificidades de cada contexto educativo, reconhecendo que os sujeitos aprendem de formas diversas e em ritmos distintos. A diversidade cultural, linguística e social presente nas salas de aula exige que o professor desenvolva estratégias flexíveis, que articulem diferentes recursos e abordagens (Ferreiro, 2018).

Aspecto este que ratifica as proposições de Soares (2011) ao postular que a alfabetização deve estar articulada ao letramento, compreendido como o uso social da leitura e da escrita em contextos reais. Esse diálogo entre letramento e alfabetização, transforma o ato de aprender a ler e escrever em uma ferramenta de emancipação e cidadania.

Do ponto de vista metodológico, é importante destacar que não existe um único método ideal de alfabetização, mas sim princípios orientadores que devem se adaptar às necessidades dos alunos. A escolha metodológica deve levar em conta o contexto escolar, os objetivos de aprendizagem e as características dos educandos, garantindo uma prática coerente e inclusiva.

O professor alfabetizador, nesse cenário, desempenha um papel decisivo. Sua formação teórica e prática influencia diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É essencial que ele compreenda as bases psicológicas, linguísticas e sociais da alfabetização para planejar intervenções pedagógicas significativas. A reflexão sobre a prática e a formação continuada são elementos indispensáveis para o aprimoramento das metodologias e para o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula (Brites, 2023).

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação no processo de alfabetização. Avaliar não deve significar apenas medir o domínio do código, mas acompanhar o progresso do aluno na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita (Brites, 2023). Por isso, compreender a alfabetização sob a perspectiva teórica e metodológica significa reconhecer sua complexidade e múltiplas dimensões.

Alfabetizar é um ato político, social e cultural que ultrapassa os limites da escola e se estende à vida em comunidade. Portanto, a prática pedagógica voltada para a alfabetização deve estar fundamentada em teorias consistentes, em metodologias dinâmicas e em uma postura ética comprometida com a inclusão, a diversidade e a formação de sujeitos críticos e autônomos (Brites, 2023).

2.1 Alfabetização por meio de método sintéticos analíticos

A alfabetização é um processo complexo que envolve diferentes caminhos e estratégias. Entre as abordagens mais conhecidas estão os métodos sintéticos e analíticos, que há décadas orientam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Ambos buscam o mesmo objetivo — ensinar a ler e a escrever —, mas partem de princípios diferentes sobre como o aluno constrói esse conhecimento.

Os métodos sintéticos são considerados os mais antigos. Eles partem das partes menores da língua — letras e sons — para chegar às unidades maiores, como sílabas, palavras e frases. O foco principal está na decodificação do sistema alfabético, ou seja, em ensinar o aluno a compreender que cada som da fala corresponde a uma letra ou combinação de letras.

Entre os métodos sintéticos, destacam-se o alfabético, o fônico e o silábico. O método alfabético, também conhecido como “soletração”, ensina o nome das letras e, em seguida, combinações que formam sílabas e palavras. Já o método fônico concentra-se no som de cada letra, ajudando o aluno a perceber a relação entre fonema e grafema. O silábico, por sua vez, trabalha as sílabas como unidade central de ensino, favorecendo o reconhecimento de padrões sonoros e ortográficos.

Esses métodos foram amplamente utilizados durante o século XIX e boa parte do século XX, sendo considerados eficientes para o aprendizado mecânico

da leitura. No entanto, muitas críticas surgiram ao longo do tempo, especialmente por focarem mais na decodificação do que na compreensão. Em outras palavras, o aluno aprendia a ler em voz alta, mas nem sempre entendia o que lia.

Por outro lado, os métodos analíticos surgiram como uma reação às limitações dos métodos sintéticos. Essa abordagem parte do todo para as partes, ou seja, a criança primeiro entra em contato com textos, palavras e frases significativas, para depois compreender as unidades menores que as compõem. O foco está no sentido e no uso social da linguagem.

A principal vantagem dos métodos analíticos é o significado: o aluno aprende a ler e escrever dentro de contextos que fazem sentido, o que aumenta a motivação e o envolvimento com a aprendizagem. Essa abordagem estimula o raciocínio, a interpretação e a criatividade, aproximando a alfabetização da realidade vivida pelos alunos.

Porém, os métodos analíticos também enfrentam críticas. Alguns educadores apontam que, ao priorizar o contexto global, podem deixar lacunas no domínio do código alfabético, especialmente na correspondência entre sons e letras. Assim, se não houver equilíbrio, a criança pode compreender o sentido do texto, mas apresentar dificuldades na escrita convencional.

Diante dessas diferenças, muitos pesquisadores e educadores começaram a defender uma abordagem eclética ou mista, que combine elementos dos métodos sintéticos e analíticos. Essa perspectiva busca unir o melhor dos dois mundos: o rigor da decodificação com a significação do contexto. O aluno aprende tanto a reconhecer os sons das letras quanto a compreender o que lê e escreve.

Essa integração está presente nas propostas pedagógicas mais recentes, como a da Consciência Fonológica, que propõe atividades lúdicas e significativas para trabalhar o som das palavras dentro de textos e situações reais de leitura. Assim, o ensino deixa de ser mecânico e se torna mais prazeroso, respeitando o ritmo e a curiosidade da criança.

O professor, nesse processo, assume um papel essencial como mediador do conhecimento. Cabe a ele observar em que estágio de compreensão da escrita cada aluno se encontra e planejar estratégias adequadas. Para alguns, o trabalho com sílabas e fonemas será mais produtivo; para outros, o contato com textos e histórias facilitará a aprendizagem.

As metodologias devem ser vistas, portanto, como ferramentas flexíveis, e não como receitas prontas. O educador precisa adaptar o método à realidade da turma, levando em conta fatores como idade, contexto sociocultural e experiências anteriores dos alunos. O sucesso da alfabetização depende dessa capacidade de leitura do professor sobre seu grupo.

Além disso, é importante lembrar que a alfabetização não ocorre de forma isolada. O processo deve estar articulado ao letramento, que é o uso da leitura e da escrita em práticas reais. Assim, o método escolhido deve contribuir não apenas para ensinar a ler e escrever, mas também para formar leitores e escritores competentes e críticos.

A escola, por sua vez, deve criar um ambiente rico em linguagem, com acesso a livros, jogos, músicas e diferentes tipos de texto. O contato constante com a leitura e a escrita desperta a curiosidade e torna o aprendizado mais significativo. A criança precisa perceber que a escrita serve para se comunicar, brincar, criar e expressar pensamentos.

Outro ponto essencial é a avaliação contínua. Independentemente do método utilizado, é preciso acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificando avanços e dificuldades. A observação das produções escritas, das hipóteses e das tentativas de leitura oferece ao professor informações valiosas para replanejar suas ações pedagógicas.

Os métodos sintéticos e analíticos, portanto, não devem ser vistos como opostos inconciliáveis, mas como perspectivas complementares. Ambos têm contribuições relevantes e podem se enriquecer mutuamente quando aplicados de forma consciente e equilibrada. O importante é que o processo alfabetizador seja significativo, respeitoso e voltado para o desenvolvimento integral da criança.

O debate sobre esses métodos também revela o quanto a alfabetização é um campo em constante transformação. As descobertas sobre o funcionamento da linguagem, da mente e das práticas sociais de leitura e escrita continuam influenciando as formas de ensinar. O professor alfabetizador deve estar aberto a novas pesquisas, formações e reflexões sobre sua prática.

Na atualidade, o desafio é garantir uma alfabetização que una rigor técnico e sensibilidade humana. Ensinar o código é essencial, mas é igualmente importante despertar o prazer de ler, a curiosidade e o desejo de aprender sempre. Quando a

criança percebe sentido no que faz, o aprendizado se torna mais efetivo e duradouro.

Por fim, compreender os métodos sintéticos e analíticos é compreender a própria história da alfabetização. Cada um deles representa um momento importante das teorias educacionais e oferece contribuições que, se bem integradas, podem tornar o ensino mais completo. Cabe à escola e aos educadores transformar esse conhecimento em prática viva, criativa e transformadora.

2.2 A perspectiva histórica

A história da alfabetização no Brasil e no mundo é marcada por transformações sociais que ocorreram ao longo do tempo. O modo como as pessoas aprendem a ler e escrever sempre esteve ligado à forma como as sociedades compreendem o conhecimento e a função da escola. Entender essa trajetória é essencial para compreender os desafios e avanços das práticas pedagógicas atuais.

Nos primeiros séculos, a alfabetização era um privilégio de poucos. Durante o período colonial, por exemplo, o acesso à leitura e à escrita era restrito às elites e aos religiosos, que tinham como principal finalidade a formação moral e cristã. As escolas jesuíticas, fundadas no Brasil a partir de 1549, ensinavam a ler e escrever com base na repetição, na memorização e na cópia, métodos típicos da pedagogia tradicional (Saviani, 2013).

De acordo com Saviani (2013) é possível compreender a história da educação brasileira, por duas categorizações de correntes pedagógicas: pedagogia liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista), e pedagogia progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

O ensino tradicional, deslocado do real, autoritário e que desconsiderava a estética, moral, singular e social no espaço educacional, remonta ao Brasil Colonial, em três etapas distintas: a primeira no chamado “período heroico”, quando os jesuítas chegam ao Brasil, munidos de concepções religiosas no desenvolvimento de suas atividades educacionais, passa pela morte do padre Manuel de Nóbrega, em 1570, e vai até a promulgação do *Ratio Studiorum*¹, em 1599; a segunda etapa

¹ Modelo criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus.

é a educação, centrada nesse modelo europeu e a terceira é a fase pombalina (Saviani, 2013).

Essa época era constituída por processos educacionais opressores e ideologicamente perversos, na qual os estudantes eram silenciados, em especial os nativos, ou seja, os indígenas. Esse ensino tradicional apresentava distinções elitistas e pouco interesses, em despertar o olhar crítico dos alunos, segundo pontua Saviani (2013).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino passou por um período de desorganização. A instrução pública tornou-se responsabilidade do Estado, mas continuou sendo voltada a poucos. A alfabetização, nesse contexto, mantinha um caráter utilitário: aprender a ler e escrever era necessário apenas para desempenhar funções administrativas ou religiosas. A população em geral permanecia à margem do saber letrado.

Durante o século XIX, com o processo de independência e a formação do Estado brasileiro, o ensino elementar começou a ser visto como uma necessidade social. A criação das primeiras escolas públicas visava formar cidadãos que pudessem contribuir para a construção da nova nação. Ainda assim, o ensino era centrado na disciplina, na obediência e na repetição, com pouca valorização da compreensão ou da criatividade.

Foi nesse período que surgiram os primeiros métodos de alfabetização sistematizados, como o alfabético, o silábico e o fônico, considerados métodos “sintéticos”. O aluno aprendia o nome das letras, depois formava sílabas e, por fim, lia palavras e frases simples. O foco era o domínio do código, e não o entendimento do que se lia. A alfabetização era vista como um processo técnico, desvinculado do contexto social (Brites, 2023).

No que tange às correntes pedagógicas progressistas, Saviani (2013) pontua que esses primeiros ideais em sociedade, se deu numa época na qual o Brasil se abria para a democracia, em meados dos anos de 1980. Este período foi marcado pela movimentação de grupos que estavam em busca de sociabilidades mais plurais e interações mais heterogêneas, inclusive no campo educacional.

Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Sendo assim, a abertura democrática, a partir de 1979 agregava muitas possibilidades para a educação.

Era o momento no qual pensamentos mais contra hegemônicos, surgiam no país, segundo Saviani (2013). E, assim, as pedagogias pautadas, no saber do povo e na autonomia de suas organizações, centradas na educação escolar, preconizando que a camada popular tivesse acesso a um saber sistematizado começavam a se apresentar. A exemplo disso, tem-se a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, que concebia a educação, a partir de uma ligação direta com problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade. Por meio dela, professores e alunos estariam juntos, procurando soluções para situações-problemas, comuns à sociedade.

Freire (2019) preconizava, há décadas, essa urgência em discutir com os alunos a realidade concreta associada ao conteúdo de ensino. Defendia também, que a educação estava muito além de decorar fórmulas e esquemas estruturados; mas se constituía em instrumento para vencer na vida, por meio do estudo permitindo aos alunos um mundo melhor para si e para a coletividade. Nessa direção, Saviani (2013, p. 32) destaca a escola como responsável na transformação individual dos alunos, em um sentido libertário e autogestionário.

Outra corrente pedagógica relevante, no grupo das progressistas, é a crítico-social, dos conteúdos; inspirada em Sanders, que, segundo Saviani (2013), sustentava a primazia dos conteúdos. Nessa perspectiva, cabia à escola difundir conteúdos vivos, concretos e indissociáveis da realidade social, implicando ainda, ao professor, propiciar essa aproximação de conhecimentos universais às experiências de seus alunos. No tocante às manifestações, na esfera escolar, educa-se pela transformação social, em vista das proximidades com a realidade.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos caracteriza-se pela democratização da escola, que permite o debate sobre a formação de alunos oriundos de camadas economicamente menos favorecidas, para formar uma personalidade social e fomentar uma organização social e, como bem pontua Libâneo (2014), evidencia a escola, em sua função social, a fim de possibilitar ao aluno apreender os conteúdos relevantes para a sociedade da qual ele faz parte.

No início do século XX, as discussões sobre educação começaram a se intensificar. Com o avanço das ideias pedagógicas da Escola Nova, influenciada

por pensadores como John Dewey, começou-se a valorizar a experiência e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. A alfabetização passou, então, a ser entendida como um processo mais amplo, envolvendo não apenas a decodificação, mas também a compreensão e o uso da linguagem (Libâneo, 2014).

Nesse período, surgiram também os chamados métodos analíticos, que propunham um caminho inverso aos métodos sintéticos. Em vez de partir das letras e sílabas, começava-se por textos, frases ou palavras inteiras. A proposta era dar significado à leitura desde o início, tornando o aprendizado mais interessante e contextualizado.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil viveu um momento importante de debate sobre alfabetização e cidadania. Educadores como Paulo Freire trouxeram uma nova compreensão sobre o ato de alfabetizar. Para ele, aprender a ler e escrever não era apenas dominar o código linguístico, mas compreender o mundo e participar ativamente da sociedade. A alfabetização, nessa visão, deveria ser libertadora e crítica, conectada à realidade dos alunos (Libâneo, 2014).

A chamada “pedagogia freiriana” propôs o uso de palavras e temas geradores, retirados do cotidiano dos alunos, como ponto de partida para o aprendizado. Esse método valorizava a consciência social e o diálogo, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e emancipação. Essa perspectiva teve grande impacto nas práticas de alfabetização, especialmente entre jovens e adultos.

A partir da década de 1980, com o fortalecimento da educação pública e o surgimento de novas pesquisas sobre psicologia e linguística, a alfabetização passou a ser estudada sob novas óticas. A teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxe uma revolução ao mostrar que a criança constrói ativamente o conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses e testando suas ideias antes de dominar o sistema alfabético.

Ferreiro (2018) e Teberosky (2014) passaram a propor ideias sobre a alfabetização ser muito mais que um processo meramente mecânico. A criança deixou de ser vista como um ser passivo, que apenas repete o que o professor ensina, e passou a ser reconhecida como sujeito pensante, que interpreta, questiona e aprende em interação com o meio. Essa mudança influenciou fortemente as políticas educacionais e a formação de professores em todo o país.

Nos anos 1990 e 2000, o termo letramento começou a ganhar destaque no campo educacional brasileiro. A pesquisadora Magda Soares destacou que não basta alfabetizar, é preciso letrar, ou seja, ensinar a usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa no dia a dia. O letramento ampliou o conceito de alfabetização, unindo o domínio do código à prática social da linguagem (Sargiani, 2018).

Com isso, a alfabetização passou a ser vista como parte de um processo maior de inserção cultural e social. Aprender a ler e escrever tornou-se um meio de participação cidadã, e não apenas um objetivo escolar. As práticas pedagógicas começaram a valorizar mais os textos reais, a leitura de histórias, o uso de diferentes gêneros e a produção escrita como formas de expressão e comunicação.

A partir de 2010, com programas nacionais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Brasil passou a investir na formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo era garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, fortalecendo a compreensão de que o sucesso escolar depende de uma boa base nos primeiros anos (França e Costa, 2022).

Essas políticas reforçaram a importância da alfabetização como direito de todos, mas também mostraram os desafios que ainda persistem, como as desigualdades regionais, a falta de recursos pedagógicos e a necessidade de atualização constante dos profissionais da educação. A alfabetização, mesmo com avanços, continua sendo um campo em disputa e aperfeiçoamento.

O percurso histórico mostra que cada época desenvolveu métodos e concepções de alfabetização de acordo com suas necessidades sociais. Dos métodos tradicionais e repetitivos às práticas construtivistas e interativas, o ensino da leitura e da escrita foi se tornando cada vez mais humano, dinâmico e voltado para a formação integral do indivíduo.

2.3 Aprendizagens do Braille e a aplicação na alfabetização

A alfabetização de crianças cegas constitui-se como um processo complexo que envolve não apenas o domínio de códigos linguísticos, mas também a construção de sentidos a partir de experiências sensoriais diferenciadas. Nesse contexto, o Sistema Braille assume papel central, configurando-se como o principal

instrumento de acesso à leitura e à escrita para pessoas com deficiência visual, segundo Martins e Oliveira (2021).

O Sistema Braille foi criado por Louis Braille no século XIX e consiste em um código de leitura e escrita tátil baseado na combinação de seis pontos em relevo, organizados em duas colunas verticais. Cada combinação representa letras, números, sinais de pontuação e símbolos matemáticos e científicos. Segundo Ferreira e Prado (2018). Estes autores explicam que o Braille não é apenas um sistema de escrita, mas um meio de comunicação que possibilita autonomia, participação social e desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas.

No que diz respeito à alfabetização, o Braille desempenha função equivalente à escrita em tinta para crianças videntes. Conforme destacam Martins e Oliveira (2021), a criança cega necessita de experiências sistematizadas que favoreçam o reconhecimento tátil, o reconhecimento de formas e a organização espacial, habilidades essenciais para a leitura e escrita em Braille. Assim, o processo de alfabetização não pode ser reduzido à simples memorização das combinações de pontos, mas deve envolver práticas pedagógicas significativas que articulem linguagem, cognição e sensorialidade.

Nessa direção, Melo e Barbosa (2019) destacam que a aprendizagem do Braille se inicia, geralmente, com o desenvolvimento da percepção tátil, considerada uma habilidade básica para o reconhecimento dos sinais em relevo, bem como pelas atividades que estimulem a exploração manual, a coordenação motora fina e a sensibilidade dos dedos, sobretudo, nos anos iniciais da escolarização.

Nesse sentido, a alfabetização em Braille deve respeitar o ritmo de aprendizagem da criança, considerando suas experiências prévias, seu contexto familiar e social e suas possibilidades individuais. Compreende-se, portanto, junto a Nunes e Ferreira (2015) que a introdução do Braille no processo de alfabetização pode ocorrer de forma concomitante ao desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, ao mesmo tempo em que se ensina a língua portuguesa. Segundo estes autores, a alfabetização em Braille não deve ser dissociada das práticas discursivas, mas integrada a atividades de leitura de histórias, produção de narrativas e interação verbal.

Nessa perspectiva, conforme expressam Alves e Costa (2014), no ambiente escolar, o professor assume papel central na mediação do processo de alfabetização da criança cega. A formação docente, portanto, torna-se um fator determinante para o sucesso da aprendizagem do Braille. Segundo Martins e Cunha (2012), a educação inclusiva exige que o professor compreenda as singularidades dos alunos e desenvolva estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos. No caso da alfabetização em Braille, o professor precisará conhecer o sistema, dominar técnicas de leitura e escrita tátil e utilizar recursos pedagógicos específicos para usar com as crianças cegas.

A utilização de materiais didáticos adaptados é outro aspecto fundamental na aprendizagem do Braille. Livros em Braille, regletes, punções, máquinas Perkins, jogos pedagógicos táteis e recursos tecnológicos, como linhas Braille e softwares leitores de tela, ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento. Segundo Melo e Barbosa (2019), a tecnologia assistiva desempenha papel estratégico na educação de pessoas cegas, potencializando a autonomia e a participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é importante ressaltar que o uso de tecnologias não substitui a importância do Braille no processo de alfabetização. Embora os recursos digitais tenham ampliado o acesso à informação, o domínio do Braille continua sendo essencial para o desenvolvimento da escrita, da ortografia e da estruturação do pensamento linguístico (Melo e Barbosa, 2019).

Esse processo de alfabetização de crianças cegas exige atenção, não somente da escola, mas da família. Seu papel é fundamental, conforme se constatará mais à frente neste trabalho, quando se analisou as entrevistas da pesquisa de campo. O envolvimento familiar, o incentivo à leitura e a valorização das conquistas da criança contribuem para o fortalecimento de sua autoestima e motivação para aprender (Martins e Oliveira, 2021).

No que diz respeito à adoção de estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização de estudantes cegos nos anos iniciais do ensino fundamental demanda a integração entre conhecimentos técnicos específicos, práticas pedagógicas adaptadas e um professor sensível às singularidades do processo educativo, conforme explicam Alves e Nunes (2014).

É muito importante, conforme asseveram Rodrigues e Vieira (2020), repensar as práticas utilizadas no cotidiano escolar, considerando tanto sua viabilidade pedagógica quanto os efeitos observados no processo de alfabetização. Há, ainda nesse cenário escassez de materiais específicos e falta de suporte institucional. Mesmo os professores elaborando alternativas didáticas de maneira autônoma, recorrendo à confecção artesanal de recursos táteis e ao uso intensivo da oralidade como meio de mediação sensorial, o processo de ensino de Braille tem seus desafios.

Rodrigues e Vieira (2020) demarcam também outro aspecto essencial nesse contexto, trata-se da colaboração entre profissionais da educação. É muito importante a articulação entre professores da sala regular e profissionais especializados, pois isso possibilita a construção de aprendizagens efetivas, especialmente no processo de alfabetização. Reflete-se, então na importância da formação continuada específica dos professores que atuam com cegos.

Nesse sentido, Costa e Bezerra (2023) dispõem que, embora existam metodologias específicas para o ensino do sistema Braille, estas nem sempre são conhecidas ou acessíveis aos professores, o que compromete a efetividade das ações pedagógicas. Segundo os autores, a dificuldade de acesso aos materiais e à formação adequada impede que os docentes explorem plenamente as potencialidades desses métodos no processo de alfabetização dessas crianças.

Muitos professores recorrem a soluções criativas como resposta à carência de materiais didáticos específicos. O uso de objetos do cotidiano como suporte para atividades táteis, bem como a adaptação artesanal de textos e jogos pedagógicos, constitui estratégias frequentemente utilizadas, fato este constatado nas falas dos professores entrevistados nesta pesquisa. Embora essas práticas não substituam políticas públicas estruturadas de acessibilidade, elas evidenciam o potencial da prática pedagógica como instrumento de mediação entre o estudante cego e a linguagem escrita.

Torna-se essencial entender que a alfabetização de estudantes cegos nos primeiros anos do ensino fundamental requer, ainda, a compreensão do sistema Braille como principal fator do desenvolvimento da linguagem escrita e da autonomia intelectual, segundo contam Rodrigues e Vieira (2020). Diferentemente

de outros recursos assistivos, o Braille constitui um sistema completo de leitura e escrita, possibilitando o acesso direto ao código linguístico.

Embora o avanço das tecnologias assistivas tenha ampliado as possibilidades de acesso à informação, Rodrigues e Vieira (2020) defendem que o Braille permanece insubstituível no processo de alfabetização de crianças cegas. Nessa acepção, o domínio do Braille contribui diretamente para a alfabetização de crianças cegas.

O reconhecimento institucional da relevância do Braille consolidou-se ao longo das últimas décadas por meio de marcos legais e diretrizes educacionais. Iglesias et al. (2024) apontam a Lei nº 4.169/1962 como um marco na oficialização das convenções do sistema Braille no Brasil, assegurando seu uso sistemático na leitura e escrita de pessoas cegas.

Segundo Oliveira e Mendes (2017), os contextos nos quais o Braille é introduzido de forma sistemática desde os primeiros anos da escolarização, as pessoas cegas ganham mais autonomia. Reflete-se, então que a alfabetização em Braille contribui para que a criança cega acompanhe o currículo escolar com maior independência, favorecendo sua participação nas atividades escolares.

A alfabetização em Braille ultrapassa, portanto, a dimensão técnica da codificação tátil, constituindo-se como um instrumento de mediação simbólica fundamental para o acesso ao conhecimento. O domínio do sistema de escrita favorece a participação plena dos estudantes cegos nas interações em sala de aula. Por isso, é fundamental a articulação entre o ensino do Braille e a alfabetização em língua portuguesa, pois se configura como condição indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva, de fato.

3 ESTADO DA QUESTÃO

A Educação Especial Inclusiva é mais do que uma conquista, é um direito fundamental na garantia de acesso educacional de estudantes com deficiência. Segundo Lima e Oliveira (2011), a inclusão escolar pressupõe a reorganização do espaço educativo, com a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos. Isso implica não apenas mudanças estruturais, mas também atitudinais, com foco na inclusão.

No que diz respeito à educação está diretamente relacionada ao princípio de um direito social, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Entretanto, para chegar à atual conjuntura das políticas inclusivas um evento mundial chamou atenção do mundo para a questão da inclusão educacional de estudantes com deficiência, a Conferência em Salamanca, onde mais de 200 nações acordaram a garantia desse direito (Unesco, 1994).

Mais recentemente, a Declaração de Incheon, elaborada durante o Fórum Mundial de Educação da Unesco em 2015, reafirmou o compromisso global com uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e ao longo da vida para todos, como parte da Agenda Educação 2030, como bem expressa:

Nenhuma criança, jovem ou adulto deve ser excluído do sistema educacional por qualquer motivo, incluindo deficiência;
Os países devem garantir acesso igualitário à educação, com currículos inclusivos e ambientes de aprendizagem acessíveis;
A formação inicial e continuada de professores deve capacitá-los a lidar com a diversidade nas salas de aula;
É essencial assegurar financiamento público adequado e sustentável para implementar políticas inclusivas;
A alfabetização é considerada uma base para o aprendizado ao longo da vida e deve ser promovida desde os primeiros anos, com atenção especial a grupos marginalizados, como crianças com deficiência

Conforme o trecho em destaque, a educação precisa ser de acesso de todo cidadão, com qualidade e as aprendizagens precisam ser efetivas, pois, segundo explicam Freitas e Andrade (2012) o conceito de inclusão vai além da matrícula dos alunos com deficiência. A presença física, por si só, não garante participação nem aprendizagem. Para os autores, o direito à alfabetização deve considerar os diferentes modos de aprender e oferecer suporte pedagógico adequado à realidade de cada estudante.

Outro aspecto essencial, nesse contexto, é que a alfabetização precisa ser vista como um elemento basilar, necessitando, portanto, de atenção nos primeiros

anos da vida escolar. Conforme Silva e Batista (2013), a efetivação do processo de alfabetização requer uma prática pedagógica acessível, que ultrapasse as barreiras físicas, comunicacionais e metodológicas presentes nas escolas.

Nesse sentido, a alfabetização numa perspectiva inclusiva pressupõe uma abordagem que leve em conta os aspectos socioculturais e individuais do aluno e que ultrapasse os limites das singularidades de crianças que tenham deficiência. Segundo Guimarães (2014), é fundamental compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita em diferentes contextos, respeitando o tempo, os interesses e as possibilidades de cada criança. Isso exige intencionalidade e sensibilidade do professor, nesse processo de alfabetização.

Nessa acepção, observa-se junto a Rocha e Nascimento (2016) que a atuação docente em contextos inclusivos perpassa substanciais desafios, pois, muitos professores se sentem despreparados para trabalhar com estudantes com deficiência, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização. A falta de formação específica compromete o desenvolvimento de estratégias eficientes e humanizadas, a ausência de recursos pedagógicos, entre outros.

Concordando à questão, Menezes e Souza (2017) destacam que a inclusão na alfabetização demanda o uso de recursos didáticos diversificados, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e metodologias lúdicas, haja vista, que essas ferramentas auxiliam na mediação do conhecimento, promovendo maior interesse dos alunos e favorecendo a aprendizagem.

Debatendo essa temática da alfabetização no cenário da inclusão, Barreto (2020), dispõe que só será possível a partir de uma cultura escolar que valorize as diferenças e promova a aprendizagem como direito de todos, e não como privilégio de alguns e, a partir também de transformações estruturais do espaço escolar, ou seja, adaptações curriculares, adequação de recursos e metodologias, entre outros.

Nessa direção, Pereira e Costa (2021), explicam que a inclusão exige escuta ativa, planejamento flexível e a construção de vínculos afetivos entre professores e alunos. Tais elementos são fundamentais para o êxito da alfabetização em contextos heterogêneos. Em se tratando do direito à alfabetização, estes autores contemplam ainda

[...] o direito à alfabetização deve ser garantido de forma plena desde os anos iniciais da educação básica. Para isso, é necessário promover acessibilidade curricular, eliminar barreiras atitudinais e reconhecer as potencialidades de aprendizagem das crianças com deficiência. O papel do professor é central nesse processo, atuando como mediador das práticas pedagógicas inclusivas. Assim, a alfabetização torna-se um instrumento de inclusão e transformação social (Pereira; Costa, 2021, p.21).

Pensando, pois, sobre a relevância da alfabetização também no contexto da educação inclusiva, especificamente no cenário da deficiência visual, Martins e Oliveira (2021) ressaltam a importância da mediação sensorial e do uso de tecnologias específicas nesse processo. Para estes autores, o direito à leitura e à escrita só se concretiza quando há intencionalidade pedagógica inclusiva.

Desse modo, a escola precisa ser um espaço de pertencimento. De acordo com Cardoso e Lemos (2022), práticas inclusivas na alfabetização contribuem para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a construção de sua identidade como sujeitos de direitos. A inclusão, assim, torna-se uma via de emancipação social.

Compreende-se assim que o direito à alfabetização é inseparável da luta por justiça social e essa garantia de aprendizagem de leitura e escrita, independentemente de suas condições, deve ser atribuído à escola, haja vista seu papel formador e socializador, que visa construir uma sociedade mais democrática e inclusiva (Cardoso e Lemos, 2022).

Pesquisas recentes como as de Ribeiro e Santos (2023) destacam os impactos positivos da alfabetização inclusiva na vida escolar e social dos estudantes. Os autores afirmam que, quando respeitadas as singularidades, a alfabetização promove autonomia, participação ativa e inserção nos espaços de cultura escrita.

Outro aspecto em destaque é a formação docente, que segundo Costa e Bezerra (2023) deve, em sua fase inicial, incluir disciplinas que abordem a alfabetização inclusiva, uma vez que o desconhecimento sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência ainda é um entrave para a prática docente transformadora. Além da formação, é necessário investimento em recursos pedagógicos acessíveis. Para Ribeiro e Santos (2023), a escassez de materiais adaptados continua sendo um dos principais obstáculos para a alfabetização de alunos com deficiência.

Nesse aspecto, é importante refletir em como os educadores enfrentam diversos desafios ao lidar com a alfabetização de crianças com deficiência visual, especialmente quando não possuem formação específica. De acordo com Amaral e Silva (2011), a falta de materiais adaptados, como livros em Braille e recursos táteis, é um dos principais entraves para uma prática alfabetizadora eficaz. Essa carência limita a autonomia do aluno e sobrecarrega o professor, que precisa adaptar atividades sem o devido suporte institucional. Para Martins e Cunha (2012),

A formação inicial dos professores carece de uma abordagem consistente voltada à educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência visual. Essa lacuna formativa compromete a capacidade do docente em planejar e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades desses alunos. Sem o preparo adequado, torna-se difícil promover uma alfabetização equitativa e efetiva. A ausência de conteúdo específicos sobre acessibilidade, recursos didáticos inclusivos e comunicação alternativa enfraquece o processo de ensino. Dessa forma, a inclusão acaba sendo limitada na prática escolar. Investir em uma formação mais abrangente é essencial para transformar essa realidade (Martins; Cunha, 2012, p.47).

O processo de alfabetização na deficiência visual exige planejamento, paciência, demanda um ritmo de aprendizagem diferente, o que exige do professor flexibilidade, metodologias efetivas, todavia, estes aspectos nem sempre são valorizados na dinâmica escolar tradicional. O desconhecimento por parte de muitos professores em relação ao Braille também é uma problemática que limita as possibilidades de educação de alfabetização de crianças cegas, segundo explicam Alves e Costa (2014, p. 32) ao destacarem que: “[...] a falta de domínio dessa linguagem compromete significativamente o processo de letramento de crianças cegas ou com baixa visão, dificultando seu acesso pleno ao conteúdo escolar”.

Na visão de Nunes e Ferreira (2015), o preconceito institucional ainda é um obstáculo. Em muitas escolas, prevalecem práticas capacitistas, que desconsideram o potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, reproduzindo estigmas que afetam negativamente a autoestima dos alunos. Outro ponto é a ausência de apoio multiprofissional nas escolas, que dificulta o trabalho do professor. Assim, a sobrecarga de trabalho é um fator que inviabiliza a construção de atividades adaptadas com qualidade. O docente, muitas vezes, precisa planejar conteúdos diferenciados sem tempo, formação ou recursos suficientes, o que compromete o desenvolvimento dos alunos.

Em estudo sobre alfabetização e deficiência visual, Oliveira e Mendes (2017) indicam que muitos docentes ainda acreditam que somente profissionais especializados são capazes de alfabetizar crianças cegas. Essa visão restringe a atuação docente e dificulta a inclusão plena nas salas regulares. De acordo com Ferreira e Prado (2018), a resistência de alguns educadores em modificar suas práticas tradicionais também representa um obstáculo. A alfabetização de crianças com deficiência visual exige inovação metodológica e abertura para o uso de materiais sensoriais e interativos.

Segundo Melo e Barbosa (2019), o despreparo para lidar com tecnologias assistivas é mais um entrave para os docentes. Muitos não sabem utilizar softwares de leitura de tela, impressoras Braille e outros recursos que são fundamentais para a alfabetização de alunos com deficiência visual. Esse desconhecimento sobre a percepção tátil e o desenvolvimento sensorial da criança cega dificulta a escolha dos métodos mais adequados de ensino. O professor precisa compreender como a criança interage com o mundo para planejar ações pedagógicas eficazes.

Rodrigues e Vieira (2020) apontam que há uma carência de materiais didáticos voltados para a alfabetização em Braille nas redes públicas de ensino. Isso obriga o professor a improvisar com poucos recursos, muitas vezes prejudicando a aprendizagem sistematizada da leitura e da escrita. Observa-se, então que o maior desafio para o professor está na mudança de paradigma, ou seja, deixar de ver a deficiência como limitação e passar a enxergar o potencial de cada aluno.

Ferreiro (2018) destaca que a alfabetização deve partir de hipóteses construídas pela própria criança, respeitando seu processo de descoberta sobre o funcionamento da língua escrita. Essa abordagem também se aplica a alunos com deficiência visual, desde que lhes sejam oferecidos meios acessíveis de interação com o texto.

A pedagogia montessoriana, desenvolvida por Montessori (2004), propõe o uso de materiais concretos e sensoriais para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. Seus princípios podem ser adaptados à realidade das crianças com deficiência visual, valorizando o uso do tato, da audição e da movimentação no espaço para explorar o conhecimento. Tais práticas favorecem a alfabetização ao tornarem o processo mais ativo, intuitivo e respeitoso com o ritmo de cada aluno.

As contribuições de Teberosky e Ferreiro (2014) para o entendimento da construção da linguagem escrita também se aplicam ao contexto inclusivo. Elas afirmam que a criança é autora do seu processo de aprendizagem e deve ser incentivada a experimentar a escrita de forma significativa. A utilização de blocos em relevo, letras móveis, objetos tridimensionais e superfícies texturizadas são metodologias eficazes para permitir esse tipo de interação no caso de crianças com deficiência visual.

Os recursos pedagógicos devem ser pensados de forma a permitir uma aprendizagem multissensorial. Segundo Gomes e Rocha (2015), estratégias que envolvem som, movimento e textura contribuem para a assimilação dos conteúdos por crianças cegas ou com baixa visão. O uso de audiolivros, brinquedos educativos adaptados, mapas táteis e atividades de dramatização são recursos valiosos para a alfabetização nesse contexto.

As tecnologias assistivas também desempenham papel crucial na alfabetização inclusiva. Ferramentas como impressoras Braille, softwares de leitura de tela, máquinas de datilografia em Braille e aplicativos com síntese de voz são essenciais para ampliar a autonomia dos estudantes. Essas tecnologias devem ser utilizadas como aliadas do processo pedagógico, não como substitutas do trabalho docente (Gomes e Rocha, 2015).

Na concepção de Almeida e Rocha (2024), atividades que estimulam o tato, a escuta e a movimentação corporal ajudam a criança com deficiência visual a desenvolver sua percepção espacial e seu vocabulário, elementos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita. O uso do jogo pedagógico adaptado é uma prática eficaz para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Maciel e Oliveira (2017), jogos que utilizam peças com relevo, sons e estímulos verbais são excelentes para promover a alfabetização de forma lúdica. Esses recursos não apenas despertam o interesse da criança, como também estimulam o raciocínio, a memória e a capacidade de abstração. As atividades de escrita devem ser acompanhadas de estímulos táteis que auxiliem a criança a compreender a organização do texto.

A estrutura da folha Braille, por exemplo, precisa ser explicada com clareza, respeitando os espaços e margens para que o aluno possa se localizar. A orientação espacial é essencial no processo de produção textual de crianças com

deficiência visual. O uso de recursos de alto contraste e letras ampliadas deve ser considerado para alunos com baixa visão (Maciel e Oliveira, 2017).

Reflete-se, com isso sobre a mediação pedagógica se constituir um elemento central no sucesso da alfabetização inclusiva. A atuação conjunta entre professores, profissionais de apoio, terapeutas e especialistas em deficiência visual permite a elaboração de estratégias mais inclusivas, que permitam a construção da autonomia dessas crianças, nesse sentido, a alfabetização de crianças com deficiência visual precisa ser compreendida como um processo contínuo, plural e sensível às singularidades.

4 METODOLOGIA

A ciência, para Gil (2008) tem como objetivo chegar à verdade dos fatos, sendo estruturada por pesquisas que buscam soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta ou para esclarecimentos de variados pressupostos. Podendo ser classificada de diferentes modos e, segundo Severino (2013), para que seja assim considerada torna-se necessário identificar técnicas e articular métodos que possibilitem chegar aos conhecimentos dos fatos.

Desse modo, destaca-se que, inicialmente, esta pesquisa foi organizada por um levantamento bibliográfico, descrito por Severino (2013) como um procedimento no qual se utiliza material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim, o levantamento das bibliografias foi organizado por autores que debatem a questão da Educação Especial Inclusiva; ensino de Braille, alfabetização e letramento e deficiência visual.

No que se refere à abordagem da pesquisa, escolheu-se a qualitativa, pois segundo Marconi e Lakatos (2017) trata-se de uma abordagem metodológica que tem uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Concordando a estas colocações Gil (2008) destaca que a abordagem qualitativa busca discutir subjetivamente os fenômenos e não evidenciar dados estatísticos ou numéricos.

4.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de São Luís, no Maranhão, em duas instituições especializadas em educação de cegos no Estado. A primeira foi a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e o segundo local foi o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP).

4.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro professores. Dois da Escema e dois do CAP. Muito embora as entrevistas tenham sido autorizadas e os termos de licença para a pesquisa assinados, não identificamos os participantes. Sendo assim, nomeou-se ficticiamente os participantes com nomes de flores: Orquídea, Girassol, Jasmim e Lírio.

4.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizados foi entrevista semiestruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2017) é um instrumento que permite liberdade para aqueles que participam e um olhar mais crítico daquele que pesquisa, permitindo analisar os dados posteriormente com mais subjetividade. Vale ressaltar que os instrumentos utilizados encontram-se nos apêndices deste trabalho, com as perguntas detalhadas que foram aplicadas aos entrevistados.

As entrevistas, depois de autorizadas, foram combinadas com dia e horário marcados. Todas ocorreram nas instituições investigadas. Esta autora que aqui escreve, uma mulher cega, mesmo com todas as limitações de sua deficiência, realizou as coletas dos dados sozinha, fazendo a leitura das perguntas em Braille e gravando as respostas com um aparelho celular. Depois dos dados coletados, todos os áudios foram transcritos, manualmente, para não alterar nenhuma fala dos participantes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta os dados produzidos ao longo da pesquisa, tomando como foco o processo de alfabetização de crianças cegas desenvolvido na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). Essa seção foi construída orientada pela articulação entre os dados empíricos coletados no campo de pesquisa e o referencial teórico que fundamenta este estudo. Foram abordados aspectos relacionados às estratégias de alfabetização adotadas, aos desafios enfrentados no cotidiano escolar e às possibilidades pedagógicas identificadas, na ESCEMA e CAP, as duas instituições onde foi realizada a pesquisa.

5.1 O processo de alfabetização de crianças cegas - Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA)

Considerando-se que a alfabetização representa mais do que uma técnica de codificação, mas trata-se de um instrumento de mediação simbólica que permite ao estudante acessar conteúdos abstratos e construir conhecimento de forma autônoma e para melhor compreender o processo de alfabetização de crianças cegas, a primeira pergunta buscou saber quais são os principais desafios enfrentados ao alfabetizar criança cega. Os participantes na ESCEMA responderam:

ORQUÍDIA: Os desafios são muitos, pois, para chegarmos até a língua portuguesa precisamos fazer uma avaliação diagnóstica. Depois desse procedimento começamos a trabalhar. Se a criança cega não sabe nada, aí é um desafio, pois vamos começar do zero. Agora, eu quando pego um aluno, mesmo ele já tendo passado por outros professores eu sempre procuro fazer uma avaliação diagnóstica para ver a dificuldade do aluno.

GIRASSOL: O desafio é o início. Tudo que é novo é um desafio. Quando iniciei com criança cega, ela vem muito curiosa. Ela já quer saber além. O que aquilo faz, quer saber as letras. Vem muito curioso. E às vezes, a gente fica nervosa, confusa sobre o que ensinar primeiro. Mas como professora sabemos, que primeiro é a escrita e depois a leitura. Esse é o desafio.

Conforme observado, as respostas dos participantes evidenciam que o processo de alfabetização de crianças cegas é permeado por desafios que exigem planejamento pedagógico, avaliação criteriosa e domínio de metodologias específicas. No depoimento de Orquídea, destaca-se a centralidade da avaliação diagnóstica como etapa inicial do processo de alfabetização. A participante enfatiza que, independentemente de a criança já ter sido acompanhada por outros

professores, torna-se imprescindível compreender o nível de desenvolvimento, as habilidades prévias e as dificuldades apresentadas pelo estudante.

Aspecto este discutido por Rodrigues e Vieira (2020), que ressaltam a importância da avaliação diagnóstica para orientar o ensino do Braille e evitar intervenções descontextualizadas das reais necessidades do aluno cego. Ainda no relato de Orquídea, observa-se a percepção de que alfabetizar uma criança que inicia sua trajetória escolar “do zero” representa um desafio ampliado. Percepção, esta que harmoniza à Ribeiro e Santos (2023) quando explicam que o desenvolvimento das crianças com deficiência depende das mediações culturais e pedagógicas oferecidas.

O depoimento de Girassol evidencia o desafio do início do processo de alfabetização, marcado tanto pela curiosidade da criança cega quanto pela insegurança do professor diante da definição do que ensinar primeiro. A participante relata que a criança chega ao ambiente escolar demonstrando interesse, questionamentos e desejo de aprender, o que confirma a perspectiva defendida por Cardoso e Lemos (2022) segundo a qual os estudantes com deficiência são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, e não receptores passivos de conteúdo.

Essa curiosidade inicial, quando bem mediada, pode constituir um importante motor para o desenvolvimento da leitura e da escrita em Braille.

Entretanto, Girassol também aponta a dificuldade em relação à ausência de formação continuada específica como um dos principais entraves enfrentados pelos professores no trabalho com estudantes cegos. A fala da participante confirma que, embora exista conhecimento pedagógico geral, a alfabetização em Braille exige saberes específicos que nem sempre fazem parte da formação inicial docente.

Seguindo, pois a entrevista foi perguntado como as dificuldades no ensino do código Braille impactam no ensino da criança cega. Como resposta obteve-se:

ORQUÍDIA: As dificuldades dependem da criança, pois cada um tem suas dificuldades para aprender. Por exemplo a coordenação motora, a fina e a grossa. A fina é o que tem mais facilidade de aprender o Braille, de tocar e a grossa ele não consegue, precisa ter um trabalho com ele, amassar bolinha, etc.

GIRASSOL: O código Braille é muito extenso e nós como professores vamos passando pouco a pouco, para as crianças que não tem muita

noção. Vamos tentando introduzir devagar todo aquele aprendizado até entender melhor. Primeiro ele vai conhecer Braille e praticar, para conhecer o mundo da escrita. Depois é a língua portuguesa e código matemático.

Os relatos, mostraram que as dificuldades no ensino do código Braille impactam diretamente o processo de alfabetização da criança cega, especialmente quando não são consideradas as especificidades do desenvolvimento sensorial. No depoimento de Orquídea, observa-se a compreensão de que as dificuldades na aprendizagem do Braille variam de acordo com as características individuais da criança, destacando-se aspectos relacionados à coordenação motora fina e grossa.

De acordo com Ferreira e Prado (2018), o desenvolvimento da sensibilidade tátil e da coordenação motora fina é condição fundamental para o reconhecimento dos pontos em relevo do sistema Braille. A necessidade de atividades preparatórias, como manipulação de objetos, exercícios de preensão e exploração tátil, é um fator determinante na alfabetização em Braille, que demanda intervenções anteriores ao contato direto com o código escrito.

O relato de orquídea sobre amassar bolinhas e realizar atividades manuais, destaca a importância do trabalho psicomotor como etapa prévia ao ensino sistemático do Braille. Desse modo, quando essas habilidades não estão suficientemente desenvolvidas, o processo de alfabetização tende a ocorrer de forma mais lenta, impactando o acesso da criança cega ao código escrito.

O depoimento de Girassol amplia a discussão, pois destaca a extensão e a complexidade do código Braille como um fator que exige uma abordagem pedagógica gradual e sistematizada. A participante relata que o ensino do Braille ocorre “pouco a pouco”, especialmente com crianças que ainda não possuem noção do sistema.

Quando Girassol descreve a sequência pedagógica que envolve, inicialmente, o reconhecimento do Braille, seguido da introdução da língua portuguesa e, posteriormente, do código matemático, sua fala dialoga com Nunes e Ferreira (2015), que defendem o domínio do sistema Braille como pré-requisito para a compreensão da escrita como representação simbólica. A dificuldade em ensinar o código, portanto, impacta diretamente a alfabetização da criança cega, pois compromete a construção da base necessária para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento lógico-matemático.

Seguiu-se, então para melhor entender, buscando saber qual tipo de suporte ou formação os professores acreditam ajudar a melhorar o processo de alfabetização das crianças cegas. Eles responderam:

ORQUÍDIA: Temos que mostrar a realidade. Não é como eles querem. É muito difícil, mas não é impossível. Tudo que se luta dá certo. Vai depender também da capacidade do professor, pois para o professor enfrentar esse desafio, precisa de coragem resistência. Nós professores do sistema Braille, temos que enfrentar e quebrar essas barreiras. Eu já trabalho mais de 30 anos aqui na escola de cegos e nunca fiquei sem entregar um aluno alfabetizado.

GIRASSOL: Acredito que o suporte, nós temos cursos de qualificação, curso de gestor, curso de conviver com aquele aprendizado a cada dia. Essa é outra forma de superar o desafio, que é praticando todos os dias.

Na fala de Orquídea, foi possível notar a valorização da experiência docente e da dimensão subjetiva do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à resistência, à persistência e ao compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. Ao afirmar que a alfabetização de crianças cegas é um processo desafiador, mas possível, Orquídea ratifica a ideia do saber construído ao longo da prática profissional.

Ao mencionar sua experiência de mais de trinta anos na Escola de Cegos e o fato de sempre ter concluído o processo de alfabetização de seus alunos, a participante Orquídea confirma as reflexões de Martins e Cunha (2012), que compreendem os saberes docentes como construções sociais e históricas, desenvolvidas no cotidiano da prática pedagógica.

O depoimento de Girassol, por sua vez, enfatiza a relevância da formação continuada e da prática cotidiana como estratégias de superação dos desafios enfrentados no processo de alfabetização. A participante destaca a participação em cursos de qualificação, formação em gestão e outras ações formativas como elementos essenciais para o aprimoramento da prática docente. A partir daí foi relevante saber qual método de alfabetização os professores utilizam para alfabetizar as crianças cegas na ESCEMA. As respostas apontaram:

ORQUÍDIA: Eu uso vários métodos, pois depende de cada aluno. Quando vejo que uma não está funcionando eu troco. Uso recursos didáticos como por exemplo, cartão de telefone com palavras, alfabeto Braille. Eu pego na mão do meu aluno. Tenho vários recursos. Caixa de fósforo com alfabeto.

GIRASSOL: A gente tem vários métodos. Cada professor é criativo e tem sua forma. Comigo não foi diferente. Fiz um material usando caixa de

fósforo, cada uma fiz uma letra, pois a caixa é grande e dá para a criança tocar e sentir. Então em cima coloquei um caroço de feijão (letra A); na outra (letra B). Esse foi um dos recursos. O outro recurso que usei: a banda da pérola colada no isopor com papel. Fiz a linha da reglete com um barbante e coloquei em cada cela os pontos com a cela, para alfabetizar criança cega.

A colocação de Orquídea, mencionou a utilização de diferentes métodos de alfabetização, escolhidos e reorganizados conforme a resposta do aluno ao processo de aprendizagem. Uma ação que se aproxima das proposições de Oliveira e Mendes (2017), quando afirmam que práticas inclusivas pressupõem o rompimento com modelos únicos de ensino e a valorização da diversidade como princípio orientador da ação docente.

A fala de Orquídea também evidencia a importância do uso de materiais concretos e táteis no processo de alfabetização em Braille. Recursos como cartões adaptados, alfabetos em Braille e materiais confeccionados a partir de objetos do cotidiano demonstram uma prática pedagógica alinhada às orientações Rodrigues e Vieira (2020), que defendem o uso de materiais manipuláveis como método para favorecer a discriminação tátil e a compreensão do sistema Braille.

Um ponto interessante na fala de Orquídea foi o gesto de “pegar na mão do aluno” evidenciando uma mediação direta e intencional, fundamental nos estágios iniciais da alfabetização, conforme aponta Ferreiro (2018) ao destacar a importância da orientação manual e da interação professor–aluno no desenvolvimento desse processo.

A fala de Girassol centraliza a criatividade do professor na elaboração de recursos pedagógicos adaptados. A participante falou sobre a confecção de materiais utilizando caixas de fósforo, grãos e outros elementos de fácil acesso, mostrando uma prática pedagógica baseada na exploração tátil e na ampliação da sensibilidade dos estudantes. Metodologia esta debatida por Rodrigues e Vieira (2020), que ressaltam a necessidade de recursos com relevo ampliado e contraste tátil para facilitar a identificação dos pontos do sistema Braille, especialmente nos primeiros contatos da criança com o código escrito.

Além disso, Girassol descreve a adaptação da estrutura da reglete por meio do uso de barbante, isopor e elementos em relevo, possibilitando à criança compreender a organização espacial das células Braille. Nessa direção, Ferreira e Prado (2018) explicam que o ensino do Braille deve contemplar não apenas a

memorização das combinações de pontos, mas também a compreensão da estrutura do sistema, incluindo a disposição espacial das células e a orientação da leitura tátil.

Compreendeu-se, então, a partir destes relatos que não há um método único para alfabetizar a criança cega, mas um conjunto de estratégias pedagógicas que se ajustam às respostas e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes da ESCEMA são sustentadas por um conhecimento construído na prática, articulado à sensibilidade pedagógica e ao compromisso com o direito à aprendizagem.

Todavia, foi necessário entender um pouco mais. Sendo assim, perguntou-se como as professoras adaptam suas estratégias pedagógicas para atender as necessidades específicas dessas crianças. Como resposta obteve-se:

ORQUÍDIA: Eu adapto de muitas maneiras. Depende do aluno. Se eu perceber que o aluno não está aprendendo eu troco. Eu acompanho a leitura. Fico com ele, acompanho. Escrevo atividade e vou acompanhando ele no livro. Leitura no cartão. Tenho dois tipos de alfabeto.

GIRASSOL: A adaptação é bem parecida com o recurso que a gente fez. Então vamos adaptando cada recurso, cada letra, no papel e vai colando, usando estratégia pedagógica. Tal qual a pérola, caroço de feijão. Tem professores que usam caroço de milho e então a gente usa também bolinha de EVA. De acordo com o desempenho de cada aluno a gente vai aperfeiçoando a estratégia, mas o aluno precisa conhecer nosso método de trabalho.

Com base nas falas das participantes percebeu-se que a adaptação das metodologias utilizadas no processo de alfabetização de crianças cegas na ESCEMA, ocorre de forma contínua, individualizada com foco no acompanhamento direto da criança. Na resposta de Orquídea, por exemplo, nota-se uma compreensão de que as estratégias precisam ser constantemente revistas a partir da resposta do aluno ao processo de aprendizagem.

As ações descritas pela participante Orquídea, no trecho em que conta sobre a percepção do estudante não está aprendendo, e retomar o ensino, evidencia uma prática pedagógica alinhada à concepção de avaliação formativa e mediadora participante aponta assim, a importância da mediação constante do professor durante as atividades de leitura e escrita em Braille, como bem explicam Martins e Oliveira (2021).

O acompanhamento individual, conforme Orquídea mostra que a leitura orientada em cartões e livros adaptados e o uso de diferentes tipos de alfabetos em Braille aprimoram o professor que atua na alfabetização com a criança cega, pois aproxima professor e aluno. Esse contato mais próximo é muito importante no trabalho com crianças cegas, pois, a leitura tátil demanda que o professor acompanhe de perto, oriente especialmente nos estágios iniciais da alfabetização da criança cega (Amaral; Silva, 2011).

Quanto à fala da participante Girassol, foi possível perceber que a adaptação de recursos didáticos é muito importante no cenário da cegueira. Houve um relato sobre as confecções de materiais com o uso de texturas e elementos em relevo, como pérolas, feijão, bolinhas de EVA e outros objetos do dia a dia. Materiais estes que são determinantes para efetivar a alfabetização das crianças cegas.

Um ponto marcante na fala de Girassol é o fato de aperfeiçoar as metodologias à medida que o aluno demonstra avanços ou dificuldades. Essa colocação evidencia uma prática que considera as experiências cotidianas na escola para que se crie condições de avanço ao processo de alfabetização da criança cega.

Depois dessa indagação, entendeu-se relevante saber quais recursos pedagógicos utilizados na ESCEMA, pelas professoras são mais eficazes no processo de alfabetização. Os relatos apontaram:

ORQUÍDIA: Primeiro lugar, o recurso pedagógico e principal é a reglete. É de onde se começa a colocar o papel, a escrever os pontos da cela cheia de Braille. Depois dele vem o alfabeto para aprender a ler. Depois desse trabalho no alfabeto vai aprender números. São esses dois recursos: reglete e alfabeto Braille.

GIRASSOL: Os mais eficazes é o tato. Você tem que ter o Braille em mão, tocando para você alfabetizar. Sem isso a gente não vai conseguir alfabetizar uma criança cega. Temos que ter o tato, algo que ela toque e sintam, em alto relevo para que aprenda daquela forma.

As respostas das participantes evidenciam que a eficácia dos recursos pedagógicos utilizados na alfabetização de crianças se relaciona diretamente ao tato e ao uso sistemático de instrumentos específicos do sistema Braille. No depoimento de Orquídea, a reglete é apontada como o principal recurso pedagógico no processo de alfabetização, por possibilitar o contato inicial da criança com a escrita em Braille.

Orquídea contempla ainda que é a partir da reglete que o aluno começa a organizar os pontos da cela Braille e a compreender a estrutura da escrita tátil. A participante reforça a importância desse instrumento como base para o desenvolvimento da escrita autônoma, conforme defendem Melo e Barbosa (2019).

Ainda na fala de Orquídea, observa-se uma sequência pedagógica que envolve o uso da reglete, seguida da introdução do alfabeto Braille e, posteriormente, do ensino dos números. Para Melo e Barbosa (2019), a utilização do alfabeto Braille como recurso complementar propicia o reconhecimento das letras e contribui para a consolidação da leitura tátil.

A resposta de Girassol enfatiza que o recurso pedagógico mais eficaz é aquele que possibilita o contato direto da criança com o Braille por meio do tato. Em sua narrativa, ao afirmar que é indispensável “ter o Braille em mão”, chama à reflexão sobre a alfabetização da criança cega ter uma relação fundamental com as experiências táteis, como bem dispõem Martins e Oliveira (2021).

O sentido tátil nas aprendizagens de crianças cegas, ressaltada pela participante Girassol vem sendo debatido por Martins e Oliveira (2021) como essencial na construção das representações mentais dos símbolos escritos. Sem essa experiência tátil, o processo de alfabetização tende a se apoiar excessivamente na oralidade, o que compromete o desenvolvimento da escrita autônoma e da compreensão da linguagem como sistema simbólico. Essas colocações das professoras participantes apontaram, nesse questionamento, que é essencial nesse cenário, o uso do Braille.

Considerando, pois, que o trabalho realizado na ESCEMA, não se refere ao ensino de rede regular, tampouco, configura-se ao serviço de AEE, foi importante saber como os professores avaliam a frequência dessas crianças na escola, durante o processo de alfabetização?

ORQUÍDIA: Quando é frequente aprende mais e quando não frequenta vai dificultar a aprendizagem. Tem que voltar tudo de novo.

GIRASSOL: Depende muito dos pais. Tem pais que não acreditam que a criança possa aprender, aí levam somente duas vezes para a aula de Braille. Com isso, no meu ponto de vista, acaba retardando o aprendizado da criança, pois quando a criança vem sempre para a escola a chance de ela habituar, acostumar com aquele método de ensino é bem melhor do que ela vir duas vezes por semana. Mas aí depende muito. Temos crianças que vem todos os dias e tem umas que vem só duas vezes. Os pais, às vezes, resistem em trazer as crianças.

As respostas das participantes evidenciam que a frequência escolar constitui um fator determinante para o sucesso do processo de alfabetização de crianças cegas. No depoimento de Orquídea, observa-se a relação direta estabelecida entre assiduidade e aprendizagem, uma vez que a participante afirma que a frequência regular favorece a consolidação dos conhecimentos, enquanto as ausências recorrentes dificultam o avanço do estudante, exigindo retomadas constantes dos conteúdos já trabalhados.

Essa percepção da participante Orquídea demonstrou uma preocupação com a continuidade do processo de alfabetização, pois se a criança demora a ir à aula, esquece o que lhe foi ensinado e precisa-se retomar. A aprendizagem do sistema Braille, considerando que a leitura e a escrita tátil demandam prática sistemática e repetição orientada, exige certa frequência, continuidade.

Para Ribeiro e Santos (2023), a necessidade de retomada constante do conteúdo, como relatado por Orquídea, demonstra que o processo de alfabetização da criança cega requer sequencialidade e rotina pedagógica. Reflete-se, então que a aprendizagem ocorre de forma progressiva, sendo prejudicada quando há interrupções frequentes no processo educativo. No caso do ensino do Braille, essas interrupções comprometem a consolidação da memória tátil, da coordenação motora fina e da fluência leitora, elementos fundamentais para a alfabetização, tanto em língua portuguesa, como em Braille.

No que diz respeito às respostas de Girassol, houve um destaque para reflexões sobre o papel da família na garantia da frequência escolar durante o processo de alfabetização. A participante apontou que a irregularidade na presença das crianças está, em muitos casos, associada à descrença dos pais em relação à capacidade de aprendizagem da criança cega.

É um ponto de vista debatido também por Ribeiro e Santos (2023), quando explica que barreiras à inclusão não se restringem ao espaço escolar, mas também se manifestam em atitudes e concepções sociais que subestimam o potencial dos estudantes com deficiência.

A participante Girassol, mencionou ainda que algumas crianças frequentam a escola apenas duas vezes por semana, e que essa baixa assiduidade impacta negativamente a familiarização do estudante com o método de ensino do Braille. Aspecto que chama à reflexão sobre a relevância da habituação e da constância

no processo de aprendizagem. Esta professora ressaltou que a frequência irregular compromete não apenas o ritmo de aprendizagem, mas também a adaptação da criança ao ambiente escolar e às rotinas pedagógicas.

Partindo para um novo bloco de perguntas, a fim de se mensurar saberes presentes em suas práticas, foi perguntado como descreviam seus níveis de conhecimento e domínio do código Braille. Orquídea e Girassol responderam:

ORQUÍDIA: Eu domino Braille.

GIRASSOL: Eu me avaliando, domino muito bem. Tanto o código braille matemático, como português e as tecnologias assistivas, as que chegam até mim, eu domino muito bem. Então, por isso é que hoje eu faço parte do quadro de educadores, porque para a gente chegar e educar uma criança cega, precisa dominar o meio, o nosso método de trabalho, então me acho capacitada para desenvolver esse trabalho.

As respostas das participantes revelam que o domínio do código Braille é compreendido como condição essencial para a atuação docente no processo de alfabetização de crianças cegas. No depoimento de Orquídea, a afirmação direta de que domina o Braille evidencia segurança profissional e conhecimento técnico consolidado, aspectos fundamentais para a mediação pedagógica eficaz. Conforme destacam Rodrigues e Vieira (2020), o domínio do sistema Braille por parte do professor é indispensável para garantir a correta orientação da leitura e da escrita tátil, evitando equívocos que possam comprometer o processo de alfabetização.

Girassol destacou em sua fala a importância não apenas o domínio do código Braille em língua portuguesa, mas também do Braille matemático e de recursos de tecnologia assistiva. Ao reconhecer-se capacitada para alfabetizar crianças cegas, a participante reforça a ideia de que a competência docente envolve um conjunto articulado de saberes técnicos, pedagógicos e tecnológicos.

As falas das participantes demonstraram que o domínio do código Braille, em suas diferentes modalidades, é um elemento determinante da prática pedagógica na alfabetização de crianças cegas. Os professores nessa etapa de alfabetização de crianças cegas precisam estar tecnicamente capacitados e seguros de seus conhecimentos para promover êxito na alfabetização de crianças cegas.

Foi importante saber das participantes suas inquietações nesse cenário, então perguntou-se quais são os principais desafios relacionados às especificidades da cegueira no processo escolar. Os relatos apontaram:

ORQUÍDIA: O principal é aprender o Braille. Muitos cegos são só ouvintes e não sabem Braille.

GIRASSOL: O principal desafio, eu acredito, que seja o acesso a escola. Ele ter o apoio e os pais. Às vezes os pais mesmos não acreditam no aprendizado daquela criança cega. Muitos não acreditam. Isso é um desafio para a criança cega, pois precisa tanto do professor, para incluir ele no meio de estudo e ensino, como dos pais para ajudar a fazer a atividade em casa, mas muitas vezes os pais não ajudam a criança volta com a atividade da mesma forma que o professor passou, pois os pais acham que aquela atividade não vai influenciar nada, não vai adiantar nada.

As respostas das participantes evidenciam que os desafios relacionados às especificidades da cegueira no processo escolar extrapolam a dimensão pedagógica e envolvem fatores estruturais, formativos e familiares. No depoimento de Orquídea, o principal desafio apontado refere-se à aprendizagem do sistema Braille. Ao afirmar que muitos estudantes cegos permanecem apenas na condição de ouvintes, sem domínio da leitura e da escrita tátil, a participante evidencia uma problemática amplamente discutida na literatura, que diz respeito à substituição do Braille por práticas exclusivamente orais.

Essa inquietação da participante Orquídea chama à reflexão acerca da oralidade, embora importante, não ser suficiente para garantir a alfabetização plena da criança cega. Rodrigues e Vieira (2020) defendem que o Braille constitui um sistema simbólico essencial para a construção da linguagem escrita, sendo condição indispensável para a participação autônoma do estudante nas práticas escolares. Dessa forma, a dificuldade em aprender o Braille configura-se como um dos principais desafios educacionais enfrentados por estudantes cegos, impactando diretamente sua trajetória escolar.

O depoimento de Girassol amplia a discussão ao destacar o acesso à escola e o apoio familiar como desafios centrais no processo educacional da criança cega. Sua fala que destaca o fato de muitos pais não acreditarem na capacidade de aprendizagem dos filhos, mostra a exclusão manifestada por meio de concepções e expectativas reduzidas em relação às potencialidades dos estudantes com deficiência.

Essa ausência de apoio familiar compromete a continuidade do processo de aprendizagem fora do ambiente escolar. Segundo Oliveira e Mendes (2017) a participação da família é um fator determinante para o sucesso da alfabetização, sobretudo, no caso de crianças cegas, que necessitam de estímulos constantes e de reforço das atividades pedagógicas em casa. Quando os pais não reconhecem a relevância das atividades propostas pelo professor, o processo educativo torna-se fragmentado, prejudicando o desenvolvimento da criança. A fala da participante também evidencia que a inclusão escolar da criança cega depende de uma atuação conjunta entre escola e família.

Por fim, perguntou-se de que forma as participantes acreditam que o Braille pode ser ampliado para melhorar a alfabetização de crianças cegas. Como resposta obteve-se:

ORQUÍDIA: precisamos usar o Braille. Precisa estar presente.

GIRASSOL: O que poderia ampliar, não seria nem o código. O código tá ótimo, o livro tudo ótimo. O que poderia melhorar seria todos os professores ter uma cadeira de Braille, se tornar uma disciplina e depois a professora levar o desenvolvimento de seus estudos, até chegar na especialização da educação especial, o ensino seria bem melhor.

Conforme as falas, observou-se que a ampliação do uso do sistema Braille no contexto educacional está menos relacionada à modificação do código em si e mais à sua presença efetiva nas práticas pedagógicas e na formação docente. No depoimento de Orquídea, observa-se uma defesa direta e objetiva da necessidade de utilização constante do Braille no processo de ensino. Esta participante evidenciou que o Braille “precisa estar presente”, a participante reforça a compreensão de que o sistema só cumpre sua função pedagógica quando é efetivamente incorporado ao cotidiano escolar.

Na opinião de Orquídea a ausência ou o uso esporádico do Braille compromete o processo de alfabetização, reduzindo-o à mediação oral. No que diz respeito à resposta de Girassol, obteve-se um ponto essencial, a saber, que o ensino do Braille deveria compor a formação inicial docente, como disciplina obrigatória na faculdade. A participante harmoniza ao que propõe Martins e cunha (2012), quando explicam que a fragilidade da formação docente pode ser um dos principais entraves à efetivação da alfabetização de estudantes cegos, pois, a

qualificação profissional para a melhoria do ensino, exige professores preparados para lidar com a diversidade.

5.2 O processo de alfabetização de crianças cegas - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP).

Nesta seção, assim como na anterior, descreveu-se as análises de dados correspondentes às entrevistas com professores alfabetizadores de crianças cegas, mas nesta trata-se das entrevistas realizadas no CAP São Luís, MA. Desse modo para compreender esse processo perguntou-se quais são os principais desafios que enfrentam ao alfabetizar criança cega. Como resposta declararam:

JASMIM: O maior desafio no momento é a adesão contrapartida na adesão da rede regular, porque na verdade nosso atendimento não é só alfabetizar, é desenvolver as habilidades, mas como a alfabetização é algo que vem sendo cobrado, claro pela idade, pela escola e como a escola não consegue dar esse suporte, acabamos fazendo esse trabalho. Mas nossa dificuldade é de fato efetivar a alfabetização do ensino regular. Pois aqui está para além da alfabetização. Para o ensino do sistema Braille tem a coordenação motora, lateralidade, habilidades que dão suporte para alfabetizar. Aqui não é processo de escolarização, eles estão num processo de apoio, para ajudá-los a se desenvolver.

LÍRIO: O principal desafio é conseguir com que a criança se aproprie de habilidades que são indispensáveis para a leitura e escrita Braille. Habilidades manuais, a questão da coordenação motora fina. Muitas vezes tem crianças que além da deficiência visual possui outra comorbidade, deficiência motora ou cognitiva. Muitas vezes não conseguem ter um domínio manual para fazer uma leitura linear, ou coordenação para segurar os instrumentos corretamente. Então o desafio está muito relacionado a isso.

As falas dos professores do CAP evidenciam que os desafios da alfabetização de crianças cegas extrapolam o ensino direto do código Braille, estando fortemente relacionados à articulação com a rede regular de ensino e ao desenvolvimento de habilidades prévias indispensáveis ao processo de alfabetização.

A participante Jasmim destaca que o atendimento realizado no CAP possui caráter complementar, voltado ao desenvolvimento de habilidades como coordenação motora, lateralidade e percepção tátil, as quais sustentam o processo de alfabetização, mas que nem sempre são consideradas pela escola regular. Essa constatação dialoga com Rocha e Nascimento (2016) ao apontarem que a fragilidade na articulação entre o atendimento especializado e o ensino comum compromete a efetivação da alfabetização de estudantes cegos.

Ao analisar a fala de Lírio, observa-se que há uma demarcação sobre a influência das habilidades motoras e táteis no processo de alfabetização em Braille, sobretudo quando associadas a outras comorbidades, ou seja, em casos nos quais os estudantes tenham alguma condição física, essa habilidade pode ficar ainda mais comprometida para a aprendizagem do Braille, considerando que é uma prática manual.

Nessa direção, Melo e Barbosa (2019) explicam que a leitura e a escrita em Braille exigem o domínio da coordenação motora fina e a organização espacial, aspectos que demandam intervenções pedagógicas sistemáticas e contínuas. Desse modo, a fala do participante Lírio destaca que os desafios enfrentados pelos professores do CAP estão diretamente ligados à preparação do estudante para a alfabetização, concordando a Cardoso e Lemos (2022), que defendem a alfabetização de crianças cegas como um processo gradual, que requer ações articuladas entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva, entendeu-se pertinente compreender como as dificuldades no ensino do código Braille impactam no ensino da criança cega. Os professores do CAP responderam:

JASMIM: Impacta diretamente, pois, lá no ensino da sala comum não se consolida. A criança fica só como ouvinte. Se não aprende o Braille, vai se tornando na rede regular apenas um aluno ouvinte.

LÍRIO: No processo de alfabetização no sentido amplo, da criança conhecer conceitos linguísticos de sua realidade, a escrita Braille não tem tantas implicações. Tem implicação em relação à parte da escrita. Porque na escola comum, não tem contato com Braille, fica participando de atividades significativas, mas sem contato com o Braille. Só tem contato no Atendimento Educacional Especializado e é pequeno esse contato. Não é diário. Por não está sendo trabalhado na sala de aula, tem uma lacuna entre a forma de ler e escrever que precisa aprender e a metodologia de alfabetização do ensino comum.

Como visto, as dificuldades no ensino do código Braille produzem impactos consideráveis no processo de alfabetização da criança cega, sobretudo quando o sistema de escrita não é incorporado de forma sistemática no ensino regular. Jasmim destacou que a ausência do Braille na sala comum faz com que a criança assuma uma postura predominantemente auditiva, limitando-se à escuta e à oralidade, sem acesso efetivo à linguagem escrita. Este é um fator debatido por Cardoso e Lima (2022), ao mencionarem sobre a construção de um pertencimento a partir do Braille, o que reflete na autonomia da pessoa cega.

A fala de Lírio chama atenção ainda para uma lacuna metodológica entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora a criança participe de atividades significativas na escola regular, a ausência do contato contínuo com o Braille dificulta a consolidação da escrita e da leitura tátil.

Nessa perspectiva, a alfabetização de estudantes cegos exige a integração entre os métodos do ensino regular e as especificidades do sistema Braille. É preciso que haja uma articulação entre os espaços educativos, garantindo o uso sistemático do Braille como condição de equidade no processo escolar.

Ponto este que levou ao seguinte questionamento aos professores: qual tipo de suporte ou formação você acredita ajudar a melhorar esse processo? Como resposta obteve-se:

JASMIM: Sem dúvidas os professores aprenderem o sistema braile. Deveria ter formação continuada, algo nesse sentido, pois o aluno chega para o professor e não há essa formação. Se não sabe Braille, como vai ensinar algo que não sabe? Então seria muito importante o professor saber Braille.

LÍRIO: O suporte é um trabalho colaborativo entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. De modo que exista uma estrutura escolar que esse professor de alfabetização do ensino comum, tenha uma comunicação entre o trabalho dele e o trabalho do AEE. Em relação à formação, é ampliar a formação voltada para o atendimento de crianças com deficiência de modo que atenda o maior número de professores alfabetizadores.

As falas dos participantes evidenciam que a formação docente e o suporte institucional constituem elementos centrais para a melhoria do processo de alfabetização de crianças cegas. Jasmim pontuou a necessidade de que os professores dominem o sistema Braille, apontando a formação continuada como condição indispensável para que o docente possa ensinar com segurança e eficácia. Um pensamento convergente com Alves e Costa (2024) ao expressarem que a ausência de formação específica em Braille compromete a prática pedagógica e limita as possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência visual, sobretudo, as crianças cegas.

A fala de Lírio demarcou a importância do trabalho colaborativo entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando que a comunicação entre esses espaços favorece a coerência das estratégias pedagógicas. Nessa acepção, Rocha e Nascimento (2016) dispõem que a inclusão efetiva depende de uma organização escolar integrada, na qual os diferentes

profissionais compartilham responsabilidades no processo educativo. Pensa-se, então em como se faz necessário ampliar as oportunidades formativas dos docentes que atuam neste cenário tão complexo da alfabetização de crianças cegas.

Buscando entender mais este processo perguntou-se qual método de alfabetização os professores mais utilizam para alfabetizar a criança cega no CAP. Eles responderam:

JASMIM: Antes de chegar na apresentação da cela Braille ou outro material, precisamos trabalhar primeiro outras habilidades. Por exemplo: lateralidade, noção espacial, coordenação motora. Então, depois de trabalhar essas habilidades, apresentamos uma cela ampliada. E aí pode ser aquele objeto de guardar ovos na geladeira, ou papelão com bolinhas de gude. Para a criança ter noção da cela Braille e aí partimos para o braillex. E vamos ensinar a fazer preencher a cela e ir se familiarizando, até o último passo que é usara reglete. Mas para chegar tem todo um caminho, pois não vai dar certo, ainda mais para uma criança.

LÍRIO: A gente precisaria fazer uma distinção em relação da criança cega que está no processo de aquisição de habilidade de letramento e alfabetização de muitos estudantes cegos com defasagem em relação à idade e a escolarização, não são alfabetizados quando crianças. Mas como a pergunta é especificamente sobre a criança cega a metodologia de alfabetização, não distingue àquela aplicada às demais crianças sem deficiência. O que acontece é uma adaptação dos recursos utilizados. Para trabalhar o principal meio de percepção do aluno, que é o tato. Vamos trabalhar com recursos táteis, para desenvolver cada vez mais essa sensibilidade nas pontinhas dos dedos. Caderno de leituras de texturas, de forma geométricas, de traços. No momento de apresentar o processo de letramento de si, trabalhamos a fonética da silabação, para poder ter essa ideia da composição silábica, pela sonoridade. Dando inclusive um destaque aqui para seu próprio nome, para compreender, a partir do seu nome, quais as letras que compõe seu nome. E daí expande para outras palavras.

Os participantes apontaram um percurso pedagógico progressivo, no qual o desenvolvimento de habilidades prévias antecede a apresentação formal do sistema Braille. Jasmim destacou a importância do trabalho inicial com lateralidade, noção espacial e coordenação motora, ressaltando que a introdução da cela Braille ocorre de forma gradual e mediada por materiais ampliados e táteis. É uma estratégia compartilhada por Melo e Barbosa (2019). Estes autores defendem que na alfabetização em Braille se faz primordial preparação sensório-motora, de modo que a criança compreenda a organização espacial da cela antes de avançar para o uso da reglete.

Lírio reforça que, do ponto de vista metodológico, a alfabetização da criança cega segue os mesmos princípios aplicados às demais crianças, diferenciando-se principalmente pela adaptação dos recursos e pela centralidade do tato como via de percepção. O uso de materiais táteis, texturas, formas geométricas e a exploração da fonética da língua contribuem para a construção do letramento de maneira significativa.

Pensamento este convergente com as ideias de Oliveira e Mendes (2017), destacarem que o ensino do Braille deve articular experiências táteis e sonoras, respeitando o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Compreende-se, assim, que este método está menos na ruptura com os princípios da alfabetização e mais na adaptação intencional das estratégias pedagógicas às especificidades da criança cega.

Outra indagação feita aos participantes buscou saber como eles adaptam suas estratégias pedagógicas para atender as necessidades específicas dessas crianças cegas no CAP, em seus processos de alfabetização. Os relatos descreveram:

JASMIM: Vai de acordo com o aluno. Tem alunos que utilizamos texturas, tem alunos com uma familiaridade com músicas nesse processo. Isso varia de acordo de aluno para aluno.

LÍRIO: Trabalhando sempre com recursos táteis e também a oralidade. Se a crianças ainda não ler, precisa se apropriar de significados, como histórias ou música, para ouvir, contextualizar. Para fazer uma imersão nesse mundo de conhecimento de conceitos, de signos, conceitos espaciais e aí quando vamos trabalhar com material concreto é tátil, relevo, traços.

Notou-se, ao longo das narrativas que a adaptação das estratégias pedagógicas no processo de alfabetização da criança cega está diretamente relacionada à compreensão das singularidades de cada estudante. Jasmim disse que não há uma metodologia única, uma vez que as estratégias variam conforme as necessidades individuais, podendo envolver o uso de texturas, música e outros estímulos sensoriais.

Conforme a fala de Jasmim, a alfabetização de criança cega precisa ser flexível e centrada na singularidade de cada um, considerando seus ritmos, interesses e formas de apreensão do conhecimento, fato este atestado por Oliveira e Mendes (2017).

O relato de Lírio complementa essa perspectiva de Jasmim e demarca que a articulação entre recursos táteis e oralidade é um elemento determinante para uma alfabetização exitosa de crianças cegas. O uso de histórias, músicas e atividades de escuta, segundo Lírio, contribui para a construção de significados e conceitos que antecedem o contato sistemático com a leitura e a escrita em Braille. Nessa acepção, Cardoso e Lemos (2022) explicam que a alfabetização de crianças cegas exige a mediação simbólica por meio de experiências sensoriais e linguísticas que favoreçam a compreensão do mundo e a organização do pensamento.

Foi perguntado ainda quais recursos pedagógicos utilizados por eles, são mais eficazes nesse processo de alfabetização de crianças cegas. As respostas apontaram:

JASMIM: O Braillex eu tenho mais utilizado, pois ele não é tão grande quanto a cela ampliada que a gente apresenta, nem tão pequenininho, quanto a reglete, então, eu sinto ali um resultado mais rápido do reconhecimento das letras, pois a alfabetização Braille entre num processo de muita memorização, pois o aluno precisa memorizar. Não tem outra forma, outra estratégia, o aluno precisa memorizar todos os pontos das letras. Isso requer tempo e algumas atividades repetitivas. Não tem outra forma, diferente da criança que enxerga.

LÍRIO: Sem dúvida nenhuma, já trazendo para o ensino das letras do alfabeto, trabalhamos, no primeiro momento, com a representação ampliada das letras do alfabeto Braille. A criança de cinco, seis anos, dependendo sete anos, é possível que não tenha tanta coordenação motora para fazer uma leitura de um caractere Braille padrão. Então trabalhamos com essa representação ampliada em EVA, caixas e tampinhas, também com o Braillex, onde a criança tem a oportunidade de conhecer o formato da letra Braille ampliada, para quando for trabalhar no papel.

Jasmim destacou o uso do Braillex como recurso intermediário entre a cela ampliada e a reglete, ressaltando que sua dimensão favorece o reconhecimento das letras e a memorização dos pontos do sistema Braille. A fala da participante harmoniza ao colocado por Melo e Barbosa (2019) ao evidenciarem que o processo de alfabetização em Braille exige atividades sistemáticas e repetitivas, uma vez que o estudante precisa memorizar a disposição dos pontos das letras, diferentemente do processo visual vivenciado por crianças videntes.

Lírio complementa essa análise e ratifica a importância da representação ampliada das letras Braille nos primeiros anos da alfabetização, considerando as limitações da coordenação motora fina em crianças pequenas. O uso de materiais

como EVA, caixas e tampinhas possibilita a exploração tátil ampliada, preparando a criança para o contato posterior com o Braille convencional no papel.

Observa-se que é uma prática que respeita o desenvolvimento motor e perceptivo da criança, garantindo uma transição gradual entre os recursos ampliados e o uso da reglete. Todavia, para que o alcance seja efetivo, a presença da criança nesse espaço de ensino é muito importante. Ponto este que buscou saber dos professores como eles avaliam a frequência dessas crianças na escola, durante o processo de alfabetização?

JASMIM: Quando eles faltam são fatores de saúde ou de deslocamento, de transporte. Mas são alunos que tem frequência regular. Quando percebemos que o aluno está faltando, de repente uma semana, nós temos aqui a equipe de assistência social, psicóloga, a equipe técnica que faz essa busca ativa. Nós ligamos para a família para saber o que está acontecendo. Estamos sempre reforçando a importância de o aluno estar presente aqui. Pois são só dois dias na semana e um dia que falta, perde muita coisa.

LÍRIO: Irregular/insuficiente. Irregular na escola comum. A maioria das crianças, infelizmente sempre tem frequência abaixo. Por motivos bem diversos, a frequência é insuficiente e é um dos fatores que mais impactam no processo.

As falas dos participantes evidenciam que a frequência escolar exerce influência direta sobre o processo de alfabetização de crianças cegas, especialmente considerando a especificidade do atendimento ofertado. Jasmim ressaltou que, embora ocorram ausências motivadas por questões de saúde ou deslocamento, há um acompanhamento sistemático por parte da equipe multiprofissional do CAP, que realiza busca ativa junto às famílias.

Por outro lado, a fala de Lírio evidencia a fragilidade da frequência escolar na rede regular de ensino, apontando-a como um dos principais fatores que comprometem o avanço da alfabetização. Conforme mencionou, a irregularidade na frequência dificulta a continuidade das práticas pedagógicas e interrompe o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e à escrita em Braille.

Seguindo a entrevista, norteado pelas colocações de Ferreira e Prado (2018) ao defenderem a formação do professor como um elemento determinante na alfabetização de crianças cegas, foi perguntado como avaliavam seus níveis de conhecimento e domínio do código Braille. Eles responderam:

JASMIM: Para o processo de alfabetização eu gosto do Braille. Sou dessa linha, não sei se diria, tradicional, mas muita gente pensa que o Braille vai acabar. Gente, pelo amor de Deus! Vamos tirar isso da cabeça. Porque as tecnologias são importantes, vem para somar, ajudar, mas não podemos deixar o Braille de lado. Então, é importante que o aluno conheça o Braille, se alfabetize no sistema Braille e depois tenha acesso às tecnologias. Um complementa o outro. O acesso ao Braille o torna um bom leitor, um bom escritor.

LÍRIO: Do que eu entendo: nas áreas de grafia voltada para língua portuguesa, código matemático unificado, as normas técnicas para produção textual e a simbologia utilizada nas ciências em geral. Eu não tenho conhecimento ao código Braille em área muito específica que é o código Braille para o ensino de música.

Jasmim reafirmou o Braille como o elemento principal da alfabetização, contrapondo a ideia de que as tecnologias assistivas possam substituí-lo. Nessa direção Almeida e Rocha (2024) explicam que as tecnologias são complementares no processo de ensino. A fala de Jasmim, reforça que o domínio do Braille é condição prévia para o uso crítico e significativo dos recursos tecnológicos.

Lírio, por sua vez, descreveu um conhecimento técnico abrangente do sistema Braille, incluindo a grafia da língua portuguesa, o código matemático unificado e normas de produção textual, reconhecendo limites apenas em áreas específicas, como o código Braille musical.

Percebeu-se, então, que para a atuação docente na alfabetização de estudantes cegos o domínio técnico do sistema aliado à consciência de suas especificidades e possibilidades propicia resultados positivos. Todavia, sabe-se que algumas dificuldades permeiam esse cenário. Perguntou-se então, quais são os principais desafios relacionados às especificidades da cegueira no processo escolar:

JASMIM: Os desafios começam, eu acredito, desde a inserção na escola, no ensino regular. Desde a conscientização dos colegas, desde a formação dos professores, o lidar dos funcionários na escola. Ensinar essa criança a se deslocar. Tudo são desafios que a escola vai ter pela frente.

LÍRIO: em relação à especificidade da cegueira, nós temos materiais didáticos que são cada vez mais visuais. Então o desafio é fazer as devidas adequações que possam imergir a criança cega nesse universo. Pois, nem todas as representações visuais são possíveis de serem apresentadas em alto relevo. Se isso não for possível, fazemos representações tridimensionais. E quando não for possível, usar o recurso do áudio descrição. Então, usar esse conjunto de equipamentos, de estratégia, para que a criança mesmo cega, tenha um maior conhecimento possível de conceitos que são visuais. Como por exemplo, conceito de cores, de organização espacial, de paisagem, de imagens, de formas geométricas, que são conceitos, que a criança cega consegue construir

mentalmente. Basta que a gente encontre caminhos que atinja suas funções superiores e o caminho é a exploração tátil e a percepção auditiva.

As falas dos participantes evidenciam que os desafios relacionados às especificidades da cegueira no processo escolar ultrapassam a dimensão pedagógica, e alcançam aspectos estruturais, formativos e atitudinais da escola. Jasmim contou que as dificuldades iniciam desde a inserção da criança cega no ensino regular, envolvendo a conscientização da comunidade escolar, a formação dos professores, a atuação dos funcionários e as condições de acessibilidade, como o deslocamento no espaço escolar.

Lírio complementou o pensamento, destacando os desafios impostos pelo caráter predominantemente visual dos materiais didáticos utilizados na escola comum. A necessidade de adaptações por meio de recursos táteis, representações tridimensionais e audiodescrição evidencia a complexidade de tornar acessíveis conceitos tradicionalmente mediados pela visão.

Debate este defendido por Martins e Oliveira (2021). Conforme explicam, construção de conceitos por crianças cegas é plenamente possível quando mediada por estratégias sensoriais adequadas, especialmente a exploração tátil e a percepção auditiva. A superação dos desafios relacionados à cegueira no contexto escolar depende da combinação entre práticas pedagógicas acessíveis, recursos adaptados e uma formação docente adequada.

Por fim, foi importante saber dos participantes de que forma eles acreditam que o Braille pode ser ampliado para melhorar o ensino. Eles responderam:

JASMIM: Através das formações. Formação continuada. O Braille precisa se fazer ser conhecido também. Aqui temos essa equipe que faz as formações, mas não são todas as escolas, são mais aquelas que tem alunos cegos matriculados ou que buscam essa demanda.

LÍRIO: Formação. Sem dúvida nenhuma. Um programa de formação que dê uma cobertura cada vez mais ampla, que atinja o máximo de professores. Sobretudo os professores alfabetizadores que estão trabalhando no dia a dia, com essas crianças. Então, sem dúvida nenhuma, se um professor, ou professora conhecedor do Braille conseguem trabalhar cinco dias por semana com essa criança é muito mais eficaz do que trabalhar um ou dois dias por duas horas no AEE com essa criança. Então formação para que tenhamos cada vez mais professores alfabetizadores conhecedores do Braille e conhecimentos específicos sobre crianças com deficiência visual.

As falas dos participantes convergem ao destacar a formação docente como principal estratégia para ampliar o uso do Braille e qualificar o ensino de crianças cegas. Jasmim ratificou a necessidade de formação continuada e de ações que ampliem o conhecimento do sistema Braille para além das escolas que já atendem estudantes cegos.

Lírio defendeu a implementação de programas de formação que alcancem um número maior de professores, especialmente os alfabetizadores do ensino comum. Destacou ainda que o contato diário da criança cega com professores que dominam o Braille potencializa significativamente o processo de alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, conforme destacado, teve como objetivo compreender o processo de alfabetização de crianças cegas, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em duas instituições de referência no Maranhão: a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP).

Como pergunta norteadora da pesquisa indagou-se quais seriam os principais desafios e estratégias envolvidos na alfabetização de crianças cegas, considerando o ensino do Braille e as condições institucionais e formativas dos professores. Nessa acepção, o percurso deste trabalho permitiu afirmar que tal questionamento foi devidamente respondido.

As análises das falas dos quatro professores participantes, Orquídea e Girassol (ESCEMA), Jasmim e Lírio (CAP), evidenciaram que o processo de alfabetização de crianças cegas é complexo e multifacetado, exigindo mais do que a simples transmissão do código Braille. Os desafios apontados envolvem desde a ausência de formação específica dos professores da rede regular, passando pela irregularidade na frequência escolar, até questões relacionadas à coordenação motora, ao acesso aos recursos pedagógicos e ao envolvimento das famílias no processo educativo.

No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, constatou-se que todos foram alcançados. Foi possível identificar os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, analisar os métodos e recursos pedagógicos utilizados no ensino do Braille e compreender de que forma a formação docente e o suporte institucional influenciam diretamente a aprendizagem das crianças cegas.

As entrevistas demonstraram que práticas pedagógicas exitosas estão fortemente associadas ao domínio do sistema Braille, à criatividade docente e à adaptação constante das estratégias às necessidades individuais dos estudantes.

As duas instituições investigadas revelaram aproximações e especificidades. Enquanto a ESCEMA se caracteriza como um espaço de escolarização sistemática, o CAP atua como um serviço de apoio complementar ao ensino regular. Ainda assim, as falas dos docentes convergem ao destacar que a alfabetização efetiva só ocorre quando o Braille é trabalhado de forma contínua, sistemática e integrada ao

cotidiano escolar, não podendo restringir-se apenas ao Atendimento Educacional Especializado.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa diz respeito à centralidade da formação docente. Os participantes foram unânimes ao afirmar que a ampliação do ensino do Braille passa, necessariamente, pela oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores. A ausência desse conhecimento na escola comum transforma o estudante cego em um ouvinte do processo educativo, comprometendo sua autonomia leitora e escritora, conforme apontado pela literatura que fundamenta este estudo.

A pesquisa mostrou também que a alfabetização em Braille vai além do domínio técnico do código, envolvendo o desenvolvimento de habilidades sensoriais, motoras, cognitivas e linguísticas. O uso de recursos táteis ampliados, materiais concretos, representações tridimensionais e estratégias de oralidade mostrou-se fundamental para a construção dos conceitos e para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças cegas.

Destaca-se, ainda, a relevância social e científica deste estudo ao ser desenvolvido por uma mulher cega, pedagoga em formação, que ocupa simultaneamente o lugar de pesquisadora e sujeito histórico da educação inclusiva. Essa condição confere à pesquisa um caráter singular, pois entrelaça saberes acadêmicos e experiência vivida, fortalecendo uma perspectiva crítica e comprometida com o direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência visual, sobretudo as cegas.

Por fim, demarca-se que a alfabetização de crianças cegas, quando fundamentada no ensino sistemático do Braille, na formação docente e na articulação entre escola comum e serviços de apoio, constitui um caminho viável e necessário para a efetivação da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria das Graças; ROCHA, Cláudia Helena. Tecnologia assistiva e acessibilidade na alfabetização: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 112-128, 2024.
- ALVES, A. F.; COSTA, L. M. Formação docente e alfabetização de estudantes com deficiência visual: desafios e perspectivas. **Cadernos de Educação, Pelotas**, v. 47, p. 25-35, 2014.
- AMARAL, M. S.; SILVA, R. T. A inclusão de alunos com deficiência visual: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 95-110, 2011.
- BARRETO, Ana Paula. Escola e inclusão: caminhos para a justiça social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e023615, 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BRITES, Luciana. **Alfabetização: por onde começar? Um método neurocientífico eficiente para ensinar a ler de verdade**. São Paulo: Gente, 2023.
- CARDOSO, Fernanda Lopes; LEMOS, Rafael Augusto. Identidade, autoestima e pertencimento na alfabetização inclusiva. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Aracaju, v. 31, n. 64, p. 193-207, 2022.
- COSTA, Luciana Ferreira da; BEZERRA, Tânia Maria. Formação inicial e alfabetização inclusiva: desafios da prática docente. **Revista Formação Docente**, Natal, v. 15, n. 2, p. 60-77, 2023.
- FERREIRA, T. A.; PRADO, R. S. Práticas inclusivas e resistência docente: um estudo sobre alfabetização de crianças com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230030, 2018.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FRANÇA, Elisangela da Silva; COSTA, Regina Miranda. Alfabetização e letramento nos anos iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.07, 2022.
- FREITAS, Luciana Moura; ANDRADE, Carlos Henrique. Inclusão escolar e alfabetização: uma abordagem crítica. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 17, n. 50, p. 411-426, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.
- GUIMARÃES, Tânia de Fátima. Alfabetização e diversidade: caminhos para a inclusão. **Revista Pedagogia em Foco**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 76-91, 2014.
- KLEIMAN Ângela B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

LIMA, Cláudia Maria da Silva; OLIVEIRA, Patrícia Gomes de. Reorganização do espaço escolar e inclusão: práticas pedagógicas e desafios. **Revista Inclusão**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 33-45, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, C. B.; CUNHA, J. A. A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 41, p. 45-60, 2012.

MARTINS, Eliane da Silva; OLIVEIRA, Fabiano Torres. Deficiência visual e alfabetização: mediação sensorial e intencionalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 1, p. 15-30, 2021.

MELO, S. G.; BARBOSA, D. L. Tecnologias assistivas e alfabetização de alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 3, p. 455-472, 2019.

MENEZES, Carla Regina; SOUZA, Ana Paula Ferreira. Recursos didáticos na alfabetização inclusiva: contribuições para a prática docente. **Revista Interação**, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 101-117, 2017.

MONTESORI, Maria. **A descoberta da criança**. 4. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2004.

NUNES, A. M.; FERREIRA, M. P. Preconceito institucional e suas implicações na alfabetização de crianças com deficiência visual. **Revista Educação Inclusiva**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 63-78, 2015.

OLIVEIRA, R. S.; MENDES, E. G. Representações docentes sobre a alfabetização de alunos cegos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 211-228, 2017.

PEREIRA, Daniela Cristina; COSTA, Mariana Lúcia. O papel do professor na promoção da alfabetização inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e219458, 2021.

RIBEIRO, Marta Lopes; SANTOS, João Henrique. Impactos da alfabetização inclusiva na vida dos estudantes com deficiência. **Revista Inclusiva**, Recife, v. 12, n. 1, p. 67-82, 2023.

ROCHA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Paulo Roberto. Desafios da atuação docente na alfabetização inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 235-249, 2016.

RODRIGUES, J. M.; VIEIRA, S. C. Materiais didáticos e alfabetização em Braille nas escolas públicas brasileiras. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 649-668, 2020.

SARGIANI, Renan. **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. São Paulo: Penso, 2022.

SILVA, Renata Aparecida; BATISTA, Flávio Alexandre. Educação como direito: acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 21, n. 39, p. 77-91, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração de Incheon: educação 2030 – **Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos**. Fórum Mundial de Educação, Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 11 abr. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Quais são os principais desafios enfrentados por você ao alfabetizar criança cega?
- 2- Como as dificuldades no ensino do código Braille impactam no ensino da criança cega?
- 3- Qual tipo de suporte ou formação os professores você acredita ajudar a melhorar o processo de alfabetização das crianças cegas?
- 4- Qual método de alfabetização você utiliza para alfabetizar as crianças cegas?
- 5- Como você adapta suas estratégias pedagógicas para atender as necessidades específicas dessas crianças?
- 6- Quais recursos pedagógicos são utilizados e você acha mais eficazes no processo de alfabetização das crianças cegas?
- 7- Como você avalia a frequência dessas crianças na escola, durante o processo de alfabetização?
- 8- Como você descreve seu nível de conhecimento e domínio do código Braille?
- 9- Quais são os principais desafios relacionados às especificidades da cegueira no processo escolar?
- 10- De que forma você acredita que o Braille pode ser ampliado para melhorar a alfabetização de crianças cegas?