

## Consciência Fonológica na Alfabetização de Alunos com Deficiência

### Visual: uma Proposta Didática

## Phonological Awareness in the Literacy of Students with Visual Disabilities: a Teaching Proposal

Marluce Lima de Jesus<sup>1</sup>

Wolney Gomes Almeida<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz

**Resumo:** Buscou-se investigar como alfabetizadores promovem o desenvolvimento das habilidades fonológicas de alunos com Deficiência Visual. Através do estudo de caso, foram aplicados questionário e grupo focal, a fim de perceber como se desenvolve a prática alfabetizadora e o entendimento sobre a importância das habilidades de Consciência Fonológica em processo de alfabetização. Como aporte teórico, discutimos sobre uma alfabetização sociointeracionista a partir dos conceitos da Consciência Fonológica. À luz da técnica de análise de conteúdo, revelou-se a necessidade de formação docente condizente com as especificidades pedagógicas dos alunos com Deficiência Visual, além da necessidade de conhecimento sobre os aspectos fonológicos que envolvem o processo de leitura e escrita. Os discursos indicaram que os participantes realizam atividades que envolvem habilidades fonológicas, mas não sistematizam para o domínio dos princípios do Sistema da Escrita Alfabética.

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

**Abstract:** We sought to investigate how literacy teachers promote the development of the phonological skills of students with Visual Disabilities. Through the case study, a questionnaire was applied and focus groups meetings were held in order to understand how teachers develop literacy practice and understanding about the importance of phonological awareness skills for the literacy process. As a theoretical contribution, we discussed literacy in a socio-interactionist perspective based on the concepts established on phonological awareness. Discussions in the light of the content analysis technique reveal the need for teacher training for a literacy practice consistent with the pedagogical specificities of students with Visual Disabilities, in addition to the need for knowledge about the phonological aspects that involve the reading and writing process. The speeches also indicated that the participants perform activities that involve phonological skills, but do not systematize for mastering the principles of the Alphabetical Writing System.

**Key-word:** Phonological awareness, literacy, visual impairment

**Recebido em 10 outubro de 2022.**

**Aprovado em 5 de dezembro de 2022.**

---

<sup>1</sup> Mestre mamyy@hotmail.com em Letras. Especialista em Leitura e Literatura infanto-Juvenil. Professor de alfabetização em braille atuando no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú BA. Email: mamyy@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Pós-doutor em Educação Especial. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Departamento de Letras e Artes- DLA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva. E-mail: wgalmeida@uesc.br

## **Introdução**

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

O presente artigo buscou investigar como as professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, promovem o desenvolvimento das habilidades fonológicas de alunos com Deficiência Visual, do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú.

A preocupação em discutir os aspectos teóricos sobre alfabetização e a relação das habilidades fonológicas no processo de aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência visual foi construída pela convivência enquanto alfabetizadores desse público na Educação Especial e pelas discussões trazidas pelos professores alfabetizadores da rede regular de ensino.

Sabemos que as abordagens metodológicas para alfabetização ainda são muito visuais, centradas na relação imagem e fonema, uma vez que o aluno vidente tem amplitude de elementos linguísticos (imagens, desenhos, símbolos), que podem contribuir para a prática da leitura e escrita. Já o aluno que não possui visão eficiente ou tem cegueira total, precisa, principalmente, na fase de alfabetização, de um trabalho sistemático de estimulação auditiva e cognitiva para que consiga compreender os princípios do Sistema da Escrita Alfabética.

A aprendizagem do Sistema da Escrita Alfabética tanto para o aluno com deficiência visual quanto para o vidente não é um processo que envolve só a memorização imagética (letras e pontos no Sistema Braille) nem a repetição dos fonemas, mas se dá pelo desenvolvimento simultâneo da conceitualização da escrita (fases psicogenéticas), o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que as letras correspondem (SOARES, 2003). É por meio da operacionalização cognitiva que o indivíduo elabora hipótese para a aprendizagem da regulação da aquisição da escrita, ou seja, o grafema/fonema a partir da relação fonêmica. A alfabetização do aluno com deficiência visual não difere dessa perspectiva.

Entendemos que a ação reflexão fonológica sobre os princípios da escrita deve ser o pressuposto para a construção inicial da aprendizagem do Sistema da Escrita Alfabética, pois ao alfabetizar o aluno a partir da perspectiva fonológica, o professor busca estratégias de ensino para que este desenvolva hipóteses sobre a escrita. Atividades que envolvam a manipulação de fonemas, como as brincadeiras de travalínguas, rimas, troca de palavras, jogos de escuta favorecem a construção da consciência fonológica do alfabetizando.

A partir dessa compreensão entendemos que o processo de alfabetização para o aluno com deficiência visual deve propor atividades que desenvolvam as habilidades de Consciência Fonológica, pois a escuta, a oralidade, segmentação de sons, estímulos táteis cinestésicos, são atividades comuns no processo de aprendizagem desse aluno. “As pessoas cegas recolhem informações do meio pelos ouvidos de forma parecida como a feita pelo vidente mediante a visão” (COBO; RODRIGUES; BUENO, 2003, p.132).

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho visa contribuir para a produção de estudos sobre o tema. Todavia, sem pretender impor um método de alfabetização para o ensino de leitura e escrita do aluno cego e com baixa visão, mas sim, discutir com o professor sobre a importância de compreender que a adaptação de métodos, recursos didáticos e o conhecimento sobre as relações fonológicas da linguagem são fundamentais para o processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética. Salientamos também que a proposta não assume um caráter de excepcionalidade, mas serve ao propósito de nortear a ação do professor, direcionando-o aos aspectos linguísticos necessários para a compreensão do processo de alfabetização do aluno com deficiência visual a partir das habilidades de consciência fonológica.

### **1. A Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização**

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

A construção da Consciência Fonológica no aluno em processo de alfabetização permite a este identificar as sequências do som nas palavras. Brincar com os elementos

(fonemas e grafemas) que formam as palavras e redimensionar letras e sentenças para construção de sua escrita. É, pois, uma atividade metalinguística e plural.

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

Por meio das hipóteses criadas nas tentativas de leitura e escrita, o aluno tenta entender como se organiza a linguagem, tanto oral quanto escrita nos mais diversos contextos. Experimentar a prática de escrita e leitura, mesmo sem ainda ter domínio dessas habilidades, é um requisito para desenvolvê-las: “A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e os escritos” (SOARES 2001, p.53).

Como se trata de um sistema, o processo de escrita é construído por meio da representação. A hipótese é formada pelos muitos elementos que o aluno relaciona, por isso, inicialmente, quando a criança está aprendendo a escrever há mistura de desenhos e letras. É importante a construção da Consciência Fonológica para que o aluno consiga perceber os elementos linguísticos necessários para ter domínio da escrita convencional. Esse domínio “requer uma consciência da estrutura fonológica interna das palavras da língua, que deve ser muito mais explícita do que jamais foi exigida na linguagem falada” (SOARES 2018, p. 85).

Na escrita, é necessário que haja uma reflexão e isso significa fazer escolhas das representações dos grafemas, partir palavras em sílabas, pausar frases e construir significados para o que escreveu. Assim, com apropriação dos princípios do sistema de escrita (fonemas e grafemas), essas escolhas vão se aperfeiçoando à medida que o aluno é levado a pensar sobre essa construção. A sistematização do trabalho com os elementos silábicos não significa uma repetição abstrata de elementos sonoros, mas uma reorganização dos elementos linguísticos na cognição.

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

Os diferentes níveis de Consciência fonológica são trabalhados por meios de habilidades fonológicas que consistem em um trabalho com o Sistema da Escrita Alfabética (SEA), que engloba o reconhecimento de consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações e consciência fonêmica. Nessas habilidades, evidenciamos atividades de segmentação, análise, formação de palavras e manipulações silábicas e fonêmicas. Essas atividades podem ser trabalhadas de forma lúdica a partir de jogos e brincadeiras, elementos importantes também no processo de alfabetização. Essas atividades precisam ser bem estruturadas pelo professor para que se alcance o objetivo de levar o aluno a compreender os princípios que envolvem a prática da escrita e leitura.

## **2.1 A Consciência Fonológica e a Relação Didática no Ensino de Leitura e Escrita**

A habilidade de ler e escrever de forma adequada, segundo um determinado sistema linguístico, é um fenômeno complexo que, segundo Soares (2003), envolve duas funções da língua: escrita-ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros.

Tomamos o conceito de que a “alfabetização é a ação de alfabetizar” (SOARES, 2002, p. 30), no sentido de sistema de escrita e por reconhecermos a especificidade da alfabetização como processo de aquisição e apropriação da dos elementos linguísticos, mas que esse sistema se desenvolve no contexto de letramento, visto que a criança ao ser alfabetizada é inserida nas práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, alfabetização e letramento:

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

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

um código composto de sequências de caracteres (isto é, letras), cuja função é mapear as sequências sonoras da fala. As sequências de letras são demarcadas por espaços, constituindo as palavras escritas, que correspondem às palavras faladas no fluxo da fala. Os fonemas são as menores unidades sonoras da fala e são mapeadas, na escrita alfabética, pelos grafemas. Um dado fonema pode ser representado por uma letra

individual (isto é, um grafema simples, como uma dada vogal ou uma consoante) ou por um conjunto de letras (isto é, um grafema composto, como CH, LH, NH, QU). (CAPOVILLA, 2007, p.35)

Escrita e leitura não são conhecimentos isolados, mas uma estruturação conseguida por operações cognitivas que envolvem processos específicos na arrumação dos fonemas, no sentido das palavras formadas e na distinção opositiva de sons e articulação. Na aquisição desses conhecimentos, a criança passa por diferentes processos até ser capaz de escrever e dá finalidade para a informação simbólica da escrita. Para Lemle (2001, p. 10), essas ações não são aprendidas de forma espontânea. O aluno não descobre por si mesmo como funciona o Sistema da Escrita Alfabética (SEA), mesmo porque a escrita não é algo natural, mas construída socialmente:

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

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

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

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

Assim, necessário se faz o papel das políticas educacionais entorno do reconhecimento das condições específicas de cada aluno, e que determinarão os seus níveis de competências e habilidades sobre o desenvolvimento da escrita, da leitura e de todas das condições sobre os aspectos cognitivos que destas habilidades provêm.

### **3 Alfabetização do Aluno com Deficiência Visual**

Em se tratando das questões acerca da alfabetização do aluno com deficiência visual, é possível discutir não só o processo de aquisição da leitura e escrita, mas os aspectos epistemológicos que o domínio dessas habilidades dá ao sujeito enquanto construtor de saber. Assim, “a perda da visão supõe também a perda de percepção e informação globalizados que este sentido nos proporciona; perda na função de síntese na organização da experiência e na formação de imagens e pensamento”. (ORTEGA, 2003 p. 81).

A aprendizagem da pessoa com deficiência visual tem origem nas experiências concretas e sociais compartilhadas. A compreensão desses significados tem pressupostos nos estudos de Vygotsky (1991), quando trata que para o indivíduo se desenvolver é necessário que se relacione com outro indivíduo, numa troca de experiências. Assim, para que o aluno construa conhecimento, o professor, além de mediador, deve estar buscando constantemente meios para incentivá-lo e estimulá-lo, criando ações que exijam do aluno, saber usar os conhecimentos construídos e ampliá-los em novas situações de aprendizagem. O desenvolvimento do potencial da criança cega ou com baixa visão não é espontâneo e automático, por isso o professor precisa estimular esse processo. “O professor deve organizar o ensino de maneira que o aluno conquiste essa habilidade, dirigindo o processo de aprendizagem tanto para a aquisição quanto para a aplicação do conhecimento”. (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p.111).

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

Em relação ao aluno com cegueira congênita ou adquirida, será necessário construir, nesse aluno, os estímulos táteis e as referências auditivas necessárias para

compreensão e reconhecimento de que as coisas podem ter a mesma qualidade perceptiva e serem objetos diferentes. Portanto, é importante estimular a expressividade, entonação, a relação de sons com objetos e palavras “o uso de todos os sistemas sensoriais à máxima capacidade ajuda a criança a atingir seu mais alto potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (BARRAGA, 1986, apud COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p.99).

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

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

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

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

Assim, aprender a ler e escrever no Sistema Braille significa compreensão da percepção dos sinais e símbolos do sistema, pois o aluno deverá combiná-los em uma sequência interativa de identificação e entendimento das letras (combinação e disposição dos pontos) sílabas, palavras, frases. Mas, além disso, significa também a compreensão do sentido que essas palavras têm, do contexto e do conhecimento lexical que o aluno constrói pelas suas experiências. “É essencial estimular o interesse da criança por essas habilidades, da mesma forma que é feita com a criança vidente. Recordemos sempre que estamos ensinando a ler e escrever, e não ensinando o braile”. (PIÑERO; QUERO; DIAZ 2003, p. 229.).

A partir dos estímulos dados à criança, essa passa a ampliar a compreensão do mundo da escrita e leitura. E por meios de brincadeiras, jogos, músicas, leitura de textos, contações de histórias ou qualquer outro meio proposto pelo professor, a criança amplia

seu vocabulário e passa entender as regras de funcionamento das brincadeiras, aprendendo a lidar com as diferentes situações sociais e culturais que o acesso à leitura e escrita permitem.

#### **4 Procedimentos Metodológicos**

A metodologia aplicada à pesquisa foi o estudo de caso por nos permitir, segundo Yin (2005), apresentar uma reflexão analítica do contexto estudado e por ser uma atividade teórico-prático e/ou prático teórico que orienta a organização discursiva dentro do contexto de realidade.

Como estudo investigativo, definimos o nosso estudo de caso a partir de uma unidade caso, mas abordando duas variáveis. A unidade caso foi o grupo participante da pesquisa, formado por 5 professoras (identificados por P1, P2... P5), alfabetizadoras de alunos com deficiência visual da cidade de Ipiaú e que ensinam no Centro de Apoio Pedagógico no Atendimento Educacional Especializado.

Os resultados foram levantados por meio de questionário e das discussões propostas nos quatro encontros de grupo focal. Os encontros foram realizados no Centro de Apoio Pedagógico, semanalmente e no mesmo horário da Atividade Complementar (AC) com ciência da equipe gestora sobre as atividades realizadas nos encontros. Observa-se que o Termo de Ciência do Chefe de Serviço foi assinado pela diretora da instituição.

No primeiro encontro foi apresentada a proposta do projeto e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O projeto foi aprovado, sob parecer nº 3.560.811, pela Comissão Ética da Pesquisa CEP/UESC.

A partir de então, partiu-se para a aplicação do questionário, sendo este composto por oito questões que referendavam os dados profissionais de relevância para a pesquisa e que delineassem o perfil das participantes como professoras alfabetizadoras. No segundo encontro, foi realizado o primeiro grupo focal cuja discussão com as professoras foi delineada em duas perspectivas: (i) como as professoras viveram o processo de alfabetização, as memórias e narrativas quanto aos métodos de ensino e aprendizagem; (ii) e como atuam no processo como alfabetizadoras.

O segundo encontro do grupo focal foi a partir do roteiro de discussão sobre o eixo fonológico nas atividades propostas e o processo de ensino de leitura do aluno com deficiência visual.

Já no terceiro encontro, as professoras pediram que os pesquisadores trouxessem uma breve explanação sobre Consciência Fonológica. Assim, foram discutidos os principais conceitos sobre habilidades fonológicas e as mudanças na perspectiva de alfabetização a partir do novo Plano Nacional alfabetização. O quarto grupo focal foi dividido em dois momentos: no primeiro retomamos a discussão sobre encaminhamentos didáticos para o trabalho com habilidades de Consciência Fonológica e como poderia ser feito com o aluno com Deficiência Visual, e o segundo momento, as professoras organizaram e discutiram como as atividades poderiam ser aplicadas aos alunos contemplando as habilidades fonológicas.

## 5 Resultados e discussão

A análise dos dados da pesquisa, a partir da Análise de Conteúdo, assume um caráter discursivo, no qual o sentido e compreensão dos significados das falas das participantes se relacionam ao contexto da prática de ensino de cada uma.

Os dados colhidos permitiram a construção de três categorias de análise, a saber: a alfabetização dos alunos com deficiência visual; habilidades fonológicas para a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiência visual; formação do professor alfabetizador para trabalhar consciência fonológica com alunos com deficiência visual.

A primeira categoria trouxe para o estudo a percepção que a questão dos métodos de alfabetização ainda é bastante pertinente, principalmente o método silábico. E mesmo quando se afirmam as mudanças, a prática o ainda recai sobre o ensino mecânico das sílabas.

Eu lembro da professora, eu tinha uns seis anos naquela época. A professora falava ba-be-bi e eu repetia. Aí quando ela mostrava o ba, eu falava o be. Ela falava o bi, eu falava bo. Tinha dificuldade nessa fase inicial. Depois, do nada shhshshhsh aprendi a ler. Não sei como foi. (P1, 2020)

Eu acho que mudou só as teorias. É Construtivismo, Letramento e ninguém pode mais dizer que ensina BA, BE, BI, BO, BU. (P2, 2020)

Acho que teve mudança com o trabalho com texto. Você trabalha poesia, receita e tudo. Mas a escrita mesmo continua sendo sílabas. E mesmo aqui a gente também relaciona Braille e sílabas, as palavrinhas. Eu vejo assim. (P3, 2020)

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

Na visão de Soares (2003), as cartilhas funcionaram para alfabetizar muitas crianças na época, “o problema é que as crianças aprendiam a codificar e decodificar, e não a descobrir o mundo da literatura, dos jornais. Era como aprender uma tecnologia e não saber que uso fazer dela”. O nosso entendimento crítico em relação à cartilha é o concorda com o de Soares (2003, p. 120) em uma vertente freireana. Para ela, “Paulo Freire cria uma concepção de alfabetização que transforma o material que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais que se alfabetizam - enfim: o método com que se alfabetiza”. Nas cartilhas o trabalho com a sílaba corresponde a família silábica e não há preocupação em a relação ao som.

É preciso deixar claro que, ao abordar a questão silábica, não estamos afirmando que essa não seja uma etapa importante para aquisição do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Segundo Tolchinsky (2003) *apud* Soares, (2003, p. 36), “aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais, que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove as outras”.

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

Compreender que independentemente do método ou da teoria que o professor assuma para nortear sua prática, as ações didáticas e os procedimentos são os elementos que viabilizam o processo de alfabetização como um todo. Apoiamo-nos nas ideias de

Magda Soares (2003), quando propõe que além de identificarmos quais métodos de alfabetização são os melhores, necessitamos reverter esse termo para alfabetizar com método. A alfabetização acontece a partir das intervenções pedagógicas de forma estruturada e sistematizada aos propósitos de ensino, além dos pressupostos teóricos que devem definir toda ação do professor em sala de aula.

A Segunda categoria quanto às habilidades fonológicas e a aquisição da escrita na alfabetização de alunos com deficiência visual toma por base as atividades propostas e a reestruturação das atividades destas como encaminhamento das habilidades fonológicas foi possível entender que as professoras utilizam habilidades fonológicas em suas práticas de ensino como atividades lúdicas, entretanto não sistematizam como análise reflexiva para a compreensão do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). “É... Essas atividades são feitas com as crianças, de ensinar a posição, eu faço nos joguinhos de colocar as letras”. (P5, 2020)

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

As colocações revelam que não há conhecimento por parte das docentes sobre as propriedades que devem ser assumidas no ensino do Sistema da Escrita Alfabética quanto ao uso sonoro de um ou de outro fonema na escrita da palavra. “Eu trabalhei a palavra casa, por exemplo. Ele foi captando quando falei do som. Depois, fui trabalhando algumas palavras, mas nem sempre eles entendem. Mas tem hora que pergunta: tia porque é esse jeito” (P1, 2020).

A questão sonora é colocada como se o aluno não fosse capaz de entender a relação do som na construção das sílabas e palavras e a falta de sistematização dessas atividades também comprometem as atividades com eixo fonológico também é outra questão presente no discurso das professoras.

Outra questão é usar a relação fonológica como estudo de ortografia sem que o aluno domine os princípios de aquisição do sistema notacional, conforme a professora que diz: “Não, a nossa preocupação é com a ortografia. Quando eles escrevem casa com z, a gente fala a regra.” (P3,2020).

A representação /z/ para /s/ no processo de alfabetização não só significa uma explicação de regras convencionais, mas um processo de construção de hipótese, visto

que o aluno pode ser instigado a discutir sobre a escrita a partir do eixo fonológico e buscar na memória as referências parecidas com o som trabalhado. A ortografia é uma representação convencional e o significado de cada signo é determinado pelo sistema de que ele faz parte.

Acreditamos que atividades de manipulação consciente dos sons e das estruturas que formam novas palavras é um processo de reorganização das letras e também de reflexão e só faz sentido quando o aluno for incentivado a relacionar esses novos elementos com as habilidades fonológicas de forma intencional. A Consciência Fonológica como “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de serem utilizados de maneira intencional. A consciência fonêmica é a forma de Consciência Fonológica (CF) referente aos fonemas” (MORAIS, 1996, p. 309).

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

Quanto à proposta para que as professoras desenvolvessem estratégias de habilidades fonológicas na aplicação de uma atividade para o aluno com deficiência visual, percebemos que estas compreenderam o princípio de manipulação silábica como uma estratégia de habilidade fonológica. Contudo, a preocupação com a escrita prevaleceu na organização da atividade da escrita, pois não há uma preocupação com a escuta dos sons para a construção das diferenças fonológicas nas palavras.

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

A Terceira categoria, numa compreensão de formação do professor alfabetizador para trabalhar consciência fonológica com alunos com deficiência visual se configuram a partir das respostas do questionário e das discussões nos encontros de grupo focal.

As respostas delinearão significação diferente para a concepção do alfabetizador, pois existem as que têm formação se apropriam dos conhecimentos teóricos e fundamentam suas práticas e por isso se consideram alfabetizadoras; as que constroem a ação pedagógica pelo fazer, pela experiência e assumem também a condição de alfabetizadora e as que não assumem a identidade alfabetizadora porque ensinam um saber específico: o Sistema Braille.

Essa questão é importante porque para o aluno aprender o Sistema Braille, o professor precisa levá-lo a construir relações de memória, posição de pontos, compreensão, significação, ensinando-o a elaborar suas estratégias para compreender que o sistema o permite conhecer o mundo da escrita e da leitura. E, para isso, é preciso motivar, estimular, criar estratégias, fazer inferências, pois é um processo interno no aluno, mas materializado pela mediação do professor, e esse é o papel do alfabetizador. Portanto, compreender o ensino do Braille só como lectoescrita<sup>3</sup> limita à condição da ação pedagógica, sem preceder que há uma mobilização de conhecimentos de forma integral, a qual envolve o aluno com deficiência visual em diferentes aspectos.

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

Após a análise das categorias do estudo, constatamos a necessidade de formação das professoras a partir dos pressupostos da Consciência Fonológica para que tenham mais conhecimentos dos aspectos linguísticos, ou faceta linguística, como define Magda Soares (2001), que constroem o princípio alfabético que envolve a aquisição da língua escrita. Compreender as habilidades que tratam a competência metalinguística por meio da relação sonora presentes no processo de alfabetização é importante para todos os alunos em processo de aquisição da escrita, mas que para o ensino do aluno com deficiência visual, leva-o a participar, por meio das habilidades orais, das atividades pedagógicas de modo mais efetivo.

---

<sup>3</sup> Habilidade adquirida de poder ler e escrever.

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

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

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

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

### **Considerações finais**

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

Em se tratando da alfabetização, a questão implica em um imenso desafio, se levarmos em conta as discussões e os diferentes programas de formação para professor alfabetizador propostos pelos governos. Em relação ao processo de Alfabetização do

aluno com deficiência visual, percebemos que as questões quanto às dificuldades de leitura e escrita se acentuam, porque além das questões pontuais do processo de alfabetização, há as especificidades do ensino para esse público, como conhecimento do Sistema Braille pelo alfabetizador, práticas de alfabetização centradas em conceitos ideovisuais, material didático adequado a esses alunos.

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

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

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

Assim, nos propusemos investigar, como as professoras alfabetizadoras, participantes dessa pesquisa, promovem o desenvolvimento das habilidades fonológicas de alunos com deficiência visual e quais habilidades fonológicas são levadas para sala de aula.

A nossa premissa de que o eixo fonológico é pouco abordado nas atividades propostas de ensino para o aluno com deficiência visual foi comprovada por meios dos dados levantados, as professoras realizam a abordagem silábica associando a imagem, a objeto, mas não há um direcionamento efetivo para a compreensão da rota fonológica.

Por meios dos dados levantados, pudemos comprovar que no processo inicial da alfabetização as professoras realizam a abordagem a partir da associação da imagem com o traço dos grafemas para a aquisição da escrita silábica, mas quase não direcionam os exercícios para a construção das relações fonológicas. Mesmo nas atividades que perpassam as categorias de diferenciação dos sons são ensinadas a partir da posição do

grafema (no caso do aluno com deficiência visual, essa representação é feita pela troca da posição dos pontos na cela Braille,) e não pela a fonetização, como requer o ensino de posição silábica.

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

Considerando as reflexões a partir das construções discursivas das professoras participantes desta pesquisa, percebemos a necessidade de formação sobre consciência fonológica para o corpo docente, visto que suas práticas de ensino estão pautadas nas experiências e saberes construídos pelo exercidos da profissão, mas faltam conhecimentos teóricos que permitam analisar as mudanças conceituais e estruturais sobre os processos de alfabetização do aluno com deficiência visual.

## Referências

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicol Reflex Crít. 2003.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular-BNCC versão final*. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*, 2019.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra.; CAPOVILLA, Fernando. *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Memnon, 2007.

COBO, Ana Delgado. RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez, BUENO, Salvador Toro. *Desenvolvimento Cognitivo e Visual*. In: MARTIN, M. B., BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo Pinto. *Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita*. [Tese de Doutorado]. São Paulo: USP, 2008, p.23.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. A Consciência Fonológica de alfabetizandos jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita. In: LEAL, TELMA FERRAZ. Albuquerque, Eliana Borges Correia, MORAIS, Artur Gomes de. (org.) *Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

ORTEGA, Mauro Pelegrini. Linguagem e Deficiência Visual. In: MARTIN, Magali Nueno; BUENO, Salvador Toro. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

P1. *Entrevista*. Bahia (Ipiaú), 10 fevereiro 2020.

P2. *Entrevista*. Bahia (Ipiaú), 10 fevereiro 2020.

P3. *Entrevista*. Bahia (Ipiaú), 10 fevereiro 2020.

P4. *Entrevista*. Bahia (Ipiaú), 10 fevereiro 2020.

P5. *Entrevista*. Bahia (Ipiaú), 10 fevereiro 2020.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DIAZ, Francisco Rodrigues. O Sistema Braille. In: MARTIN, Magali Bueno., BUENO, Salvador Toro. *Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. Paulo Freire e alfabetização: muito além do métodos. In SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Fundamentos de defectologia*. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria dele Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y educacional, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2011.

YIN, Robert Karl. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman. 2005.