

AVALIAÇÃO DO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Adriana de Andrade Amorim Mamare Ribeiro¹ - UnB
Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva² - SEEDF

Eixo Temático: Ensino Fundamental

Resumo

A partir do teste da psicogênese, os professores se propõem a avaliar cada etapa do desenvolvimento da escrita do seu aluno em fase inicial de alfabetização. Ao contrário, quando se questiona esse saber sobre o aluno com cegueira congênita, as respostas, muitas vezes, caem no vazio. Existe diferença entre o processo de desenvolvimento da escrita do aluno vidente e do aluno com cegueira congênita? O processo de desenvolvimento da aprendizagem e da aquisição da escrita acontece da mesma maneira para crianças com cegueira congênita ou videntes? Foram as problematizações levantadas para a construção desse trabalho. Há uma diferença singular na organização do planejamento pedagógico voltado para o aluno com cegueira congênita, haja vista a necessidade desse educando de acessar a representação gráfica na configuração em relevo, Sistema Braille. Diante de tais circunstâncias, o presente artigo tem como objetivo caracterizar as formas de avaliação do aluno com cegueira congênita no processo inicial da alfabetização. O caminho metodológico baseou-se na abordagem qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram: questionários e observações para levantamento e construção das informações. Participaram desse estudo quinze alunos cegos congênitos e sete professores. Como resultado essencial, constatou-se que ainda não há uma proposta unificada nos documentos legais da SEEDF que deem suporte concreto no que tange sobre a avaliação do progresso acadêmico do aluno com cegueira. Atualmente, essa tarefa recai sobre o professor regente, que se mobiliza para criar estratégias e recursos pedagógicos diferenciados para tal avaliação, o que leva a uma baixa expectativa quanto à aprendizagem do aluno com cegueira, se comparado ao vidente.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Cegueira.

¹ Graduanda do curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, Licenciada em Matemática pelo UniCEUB - DF, Especialista em Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant e Professora da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. E-mail: drimamare@gmail.com.

² Mestre em Educação, graduada em Letras e Pedagogia pela UnB, Professora formadora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atuando na docência e orientação de trabalhos no curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia/PARFOR. E-mail: Francisca_mestrado@yahoo.com.br.

Introdução

A pesquisa foi motivada a partir da experiência docente de 22 (vinte e dois) anos atuando na prática pedagógica de alfabetização, em escola da rede pública do Distrito Federal que atende alunos cegos e com baixa visão, nesse nível de ensino.

Ao observar a prática pedagógica de alfabetização com alunos cegos e com baixa visão é possível perceber que existem similaridades e divergências na organização do trabalho pedagógico entre os profissionais que atuam com tais discentes, que convergem na dúvida sobre qual a escola mais apropriada para alfabetizar o aluno com cegueira congênita. As opiniões se dividem entre a necessidade uma escola especializada nessa deficiência como a mais adequada. E a ideia de que o ensino regular, juntamente com outras crianças videntes, poderia ser o ambiente mais apropriado.

Conforme Fernandes (1999) reforça-se nesse estudo o mesmo questionamento feito por ele ao perguntar se existe um método específico para desenvolvimento da escrita do aluno com cegueira congênita. Esse questionamento foi fundamental para o delineamento dessa pesquisa, que se dedicou a investigar as formas de avaliação do processo de alfabetização do aluno com cegueira congênita.

Conforme Krik e Zych (2009) têm-se na teoria que o processo de aprendizado do aluno com cegueira congênita e do vidente é o mesmo, o que muda são os recursos didáticos e a forma de escrever e ler as letras representadas. Para o aluno vidente é realizado por meio de imagens e para o aluno com cegueira congênita é representada em relevo com formatos diferentes, **Sistema Braille**. (Krik e Zych, 2009, p. 3552, grifo nosso). Sendo assim, todo professor capaz de alfabetizar sabe avaliar em que fase do processo de desenvolvimento da escrita encontra-se seu aluno, quer seja vidente ou com cegueira.

Nesse viés constrói-se outro questionamento: como tem sido avaliado processo inicial da alfabetização do aluno com cegueira congênita para promoção em outros níveis de aprendizagem?

No Currículo em Movimento da SEEDF³ a avaliação formativa⁴ é adotada como concepção e prática norteadora para toda a Educação Básica, pois possibilita análise e

³Currículo em Movimento é a sistematização da estrutura curricular da SEEDF, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, organizadas em ciclos e seriação, no intuito de assegurar a permanência do aluno no processo escolar, por meio da democratização de saberes e da formação integral rumo à emancipação.

apreciação do processo de ensino e de aprendizagem oportunizando a progressão continuada e assistida das aprendizagens de todos os estudantes de maneira responsável. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral caracterizar as formas de avaliação no processo inicial de alfabetização do aluno com cegueira congênita⁵. Desse objetivo geral desdobram-se os seguintes objetivos específicos, a saber: observar turmas de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA em escola especializada em deficiência visual e em mais uma escola da SEEDF que tenha alunos com cegueira congênita incluídos; caracterizar as formas de avaliação nas turmas de 1º ano do BIA nas escolas observadas; identificar as formas de avaliação da criança vidente e da criança com cegueira nas escolas observadas; e traçar um comparativo entre essas formas de avaliação.

Para uma apresentação mais didática, o desenvolvimento do trabalho está dividido em quatro tópicos sendo: (1) Deficiência Visual; (2) Desenvolvimento da leitura e da escrita; (3) Avaliação do processo de alfabetização; (4) Inclusão e avaliação do aluno com cegueira congênita no processo inicial de alfabetização. Em seguida são apresentadas a metodologia, os resultados e as análises dos mesmos. E, por fim, são feitas as considerações finais a respeito da avaliação do processo de alfabetização da criança com cegueira congênita, sobre a formação dos docentes e as limitações encontradas na realização deste trabalho.

Referencial Teórico

- **Cegueira**

A definição do grupamento de deficiência visual, cego e baixa visão, se dá por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual, aquilo que se enxerga a determinada distância e campo visual, a amplitude da área alcançada pela visão.

Para a Organização Mundial da Saúde - OMS (1972, apud CONDE), uma pessoa é considerada cega se corresponder a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros), o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu

⁴Allal (1986 apud Villas Boas 2011, p. 17) – A avaliação formativa tem a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas.

⁵Congênito – aquilo que foi adquirido antes do nascimento.

campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200.

Já no campo pedagógico, conforme a Orientação Pedagógica da Educação Especial delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo algum resíduo visual, necessita de suporte do Sistema *Braille* como método de leitura e escrita. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Em 1825, o francês Louis Braille inventou um código universal de leitura e escrita tátil para pessoas cegas que se baseia na “combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos” (SÁ et al. 2007, p. 22). O Sistema *Braille* é composto pelo arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos alinhados, sendo cada conjunto desses denominado cela *Braille*. Os pontos são numerados inicialmente na coluna da esquerda de cima para baixo e, posteriormente na coluna da direita também de cima para baixo. Conforme explica Sá et al (2007), o *Braille* pode ser escrito por meio de uma reglete e punção ou com o uso de uma máquina de escrever *Braille*.

O aluno cego precisa ter pleno conhecimento de quantificação e orientação espacial para poder aprender o Sistema *Braille*, segundo SÁ et al (2007, p. 24):

A escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel. Esse processo requer o desenvolvimento de habilidades do tato que envolvem conceitos espaciais e numéricos, sensibilidade, destreza motora, coordenação bimanual, discriminação, dentre outros aspectos. Por isso, o aprendizado do sistema Braille deve ser realizado em condições adequadas, de forma simultânea e complementar ao processo de alfabetização dos alunos cegos.

Assim, a criança cega, como a vidente, necessita passar por experiências no ato de escrever. Portanto, o punção, a reglete ou a máquina de datilografia *Braille* devem estar ao seu alcance para lhe despertar a vontade e o interesse pela leitura e pela escrita (ALMEIDA, 2002).

- **Desenvolvimento da leitura e da escrita**

De acordo com Cunha (2009), o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser organizado tendo como referência o nível de desenvolvimento real da criança para que o professor saiba onde principiar e oportunizar estímulos, com o auxílio do meio, para que a criança avance.

Conforme Cuberes (1997), antes da obtenção da linguagem, as crianças já são capazes de interpretar o comportamento dos outros e respondem a ele. Com isso, a criança vai formando um modelo interno do mundo social. Esse modelo vai sendo formado com base em representações ou esquemas mentais, pois por meio dessas percepções de representações é que se dá o começo dos conceitos e a base da aprendizagem das palavras. E com a conquista da linguagem a criança passa por um processo ainda maior, ela começa a criar, a imaginar, e assim ler o mundo a sua volta.

Gardner (2001, p.53) afirmou que:

[...] muito conhecimento é aprendido e comunicado através de gestos e outros meios linguísticos. A descrição de aspectos do mundo, através de gestos, desenhos, construções com blocos ou argilas é um acesso simbólico de grande significação na primeira infância.

O autor realizou um estudo em Harvard sobre a simbolização após acompanhar nove crianças recém-nascidas até seus sete anos de idade e concluiu que “a decisão universal de começar a escolarização formal em torno de 05 a 07 anos de idade não é um acidente, ela pressupõe facilidade com os símbolos ou registros que se referem por si a outros símbolos”. (GARDNER, 2001, p.70).

Contudo, ressalta Cunha (2009) que a criança quando desenha está brincando, deixando sua marca, criando, contando histórias. Enfim, o desenho é para a criança uma fala, uma primeira escrita. Com relação a isso, Freire (2001, p.25) afirma que “quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se aproximam da realidade”.

Para que aprenda a ler, a criança deverá ser capaz de compreender que a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, pois não tem as mesmas características. Para que essa criança aprenda a ler e escrever ela deve desenvolver certas capacidades, tais como: fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto; enxergar as distinções entre as letras; capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua (FREIRE, 2001).

Portanto, o processo da leitura e da escrita deveria acontecer de forma naturalmente lúdica. No entanto, para Almeida (2002), a criança cega não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a natureza imitativa. O ato da escrita, tão simples e prazerosa para uma criança vidente, transforma-se numa lacuna para a criança cega nos primeiros anos de sua vida.

- **Avaliação do processo de alfabetização**

Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler inventou essa expressão, querendo chamar atenção dos educadores para os cuidados que deveriam ter com a aprendizagem de seus alunos.

E, para construir os resultados desejados, Ralph Tyler (apud LUCKESI 2011, p. 28) propôs um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível, assim caracterizado: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua realização, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder com a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório.

No caso do Brasil, somente no final dos anos 60 e início dos anos 70 que se começou a falar em avaliação da aprendizagem, e apenas em 1996 que a expressão aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Conseguiu-se a mudança no texto da Lei, mas na prática escolar ainda se distancia de consegui-la integralmente. Há necessidade de “aprender a avaliar”, ao contrário de uma prática pautada no examinar, em detrimento do avaliar (LUCKESI 2011, p. 29).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças passam por etapas na construção da sua escrita. Partem dos desenhos que representam sua expressão sobre algo,

grafismos que são tentativas aleatórias de escrita podendo ser representadas por meio de traços separados para imitar a letra de imprensa ou traços contínuos indicando a letra cursiva.

Segundo as autoras supracitadas, após vivenciarem essas etapas, começam a apresentar algumas formas de escrita, como letras e números, mas de forma desordenada. Posteriormente, entram na fase de escrever apenas letras aleatórias para designar palavras. Após essa etapa, já conseguem representar algumas letras que compõem a palavra desejada e chegam, finalmente, na construção da palavra de forma correta ou com pequenos erros. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Portanto, de acordo com pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1999), podem-se agrupar crianças em mesma fase de desenvolvimento da escrita, partindo dos pressupostos acima citados. É comum encontrarmos nas Escolas Públicas do Distrito Federal professores do 1º ano do Ensino Fundamental se baseando no Teste da Psicogênese de Emília Ferreiro como forma de avaliação (ou seria apenas um exame?) da fase de desenvolvimento da escrita em que se encontram os alunos.

No Currículo em Movimento da SEEDF observa-se que o ensino da Língua Portuguesa – a Língua Materna – tem passado por diferentes enfoques ao longo da história: do método sintético ao analítico, da simples reprodução mecânica, ao caminho no qual o estudante é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo capaz de pensar, compreender e reconstruir. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Não obstante, temos como um dos objetivos que compõem o Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014) a avaliação formativa, que é imprescindível para o redirecionamento da ação didática do professor, tornando-a reflexiva e sustentada em situações contextualizadas, lúdicas, num diálogo multidirecional, que contemple a lógica do processo de aprendizagem. Assim sendo, não existem limitadores de quem seja o público a ser avaliado, inclusive o aluno com cegueira congênita.

- **Inclusão e avaliação do aluno com cegueira congênita no processo inicial de alfabetização**

Para Bereta e Viana (2014), uma escola se torna realmente inclusiva quando, antes de qualquer coisa, faz um levantamento das adaptações necessárias para receber os mais variados alunos. Afirmam ainda que:

Com o processo de inclusão todas as crianças com algum tipo de deficiência passam a ter o direito a escolarização o mais próximo possível dos padrões considerados normais para os alunos que não possuem deficiência. Para que isso seja possível, o sistema escolar tem que adaptar-se às necessidades dos alunos. (BERETA e VIANA, 2014, p. 120).

No momento em que uma criança vidente se depara diante de uma folha de papel ao ter rabiscado a mesma, conseqüentemente, necessita adquirir uma significação para este rabisco. Com a criança cega ocorre da mesma forma quando esta entra em contato com o conjunto de pontos que constituem os caracteres do sistema Braille, precisando de um valor simbólico (KRIK e ZYCH 2009).

Para estudiosos da linha construtivista, a aprendizagem não se dá por exercício repetitivo, mas pela possibilidade do pensar, analisar, comparar, pesquisar, ter dúvidas e buscar soluções com o auxílio do professor. No caso da alfabetização de alunos com cegueira congênita, não se pode negar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas e recursos específicos fundamentais ao êxito da aquisição do processo de leitura e escrita no Sistema *Braille*. (BRASIL, 2006).

De acordo com pesquisa realizada por Krik e Zych (2009), os professores dos anos iniciais percebem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno cego mais lento que os demais, e que por esse motivo, não são avaliados da mesma forma, nem com a mesma metodologia.

Todavia, cabe ao professor alfabetizador levar a criança a experimentar diferentes situações de aprendizagem, para que ela possa aprender a explorar, manipular, perceber, reconhecer e, finalmente, conhecer o mundo ao qual pertence. (BRASIL, 2006).

Assim, a alfabetização do aluno com cegueira congênita acontecerá de forma exitosa conforme a criatividade e os métodos utilizados pelo professor. Este precisa enriquecer e atrair o aluno de forma que a alfabetização se torne prazerosa. (KRIK e ZYCH, 2009).

Para tanto, “alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo”. (SÁ et al, 2007, p. 26). No entanto, não se pode esquecer que a criança com cegueira congênita não tem pistas visuais, como desenhos que o levam a reconhecer uma palavra, nem mesmo esta palavra incluída em uma oração, pois o alcance da ponta do dedo é muito limitado, reconhecendo apenas um símbolo por vez. (BRASIL, 2006).

Como espaço institucionalizado, a escola tem como função social promover a aquisição, transmissão e ampliação do saber, visando a formação do indivíduo. Por tanto, a aula é o ambiente onde se dá a relação ensino / aprendizagem. (BRASIL, 2006).

Neste contexto, o aluno com cegueira congênita deve ser avaliado dentro da visão de compreensão do indivíduo. A avaliação compreensiva é processual, implicando a verificação de desenvolvimento ao longo do tempo, de forma contínua. (BRASIL, 2006). Assim, dentro da perspectiva da avaliação compreensiva, qualquer que seja o aluno em processo inicial de alfabetização terá seu desenvolvimento verificado de forma única e contínua.

Metodologia

Para a realização deste trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa, que segundo Tozoni-Reis (2010, p. 15) “na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”, sem que se perca o rigor metodológico e a compreensão dos diversos elementos dos eventos estudados. E o método de investigação empregado foi o Estudo de Caso em forma de Pesquisa de Campo. A esse respeito, afirma Yin (2015, p. 32) que, por esta via de pesquisa, permitem-se as questões “como” e “por que” e atendem ao que o pesquisador está realmente interessado em tratar.

Para a realização da pesquisa foram escolhidas duas escolas da Diretoria Regional do Plano Piloto/ Cruzeiro da SEEDF por proximidade geográfica, Escola Alfa e Escola Beta. A

pesquisa foi autorizada pela Coordenação Regional de Ensino, responsável pela escola na região administrativa escolhida e os professores participaram do estudo nas referidas escolas assinaram Termo de Consentimento Livre e esclarecido, declarando voluntariedade na pesquisa. Não foram feitas, tampouco divulgadas imagens das crianças observadas no contexto de sala de aula. Entretanto seus responsáveis foram informados e assinaram termo de ciência e de autorização para que a pesquisa fosse iniciada nas duas escolas.

Foram observadas as atividades pedagógicas voltadas ao processo de formação em alfabetização de três turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Alfa, sendo duas turmas da Escola Beta e alunos da Sala de Recursos da Escola Beta. Conforme González Rey (2010, p.42), “definimos por instrumento toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”.

Nos momentos de coordenação dos professores foi solicitado que respondessem ao questionário (anexo) que tratava de situações de aprendizagem e sua devida avaliação. Também foi solicitado aos professores da Sala de Apoio à Aprendizagem Específica para Deficientes Visuais que respondessem ao mesmo questionário. Ainda nas coordenações houve trocas de informações verbais a respeito das respostas solicitadas no questionário, além das observações nas turmas.

Resultados e Análise da Informação

Segundo Silva e Cappelle (2013, p.6), “a construção e a análise da informação se dão pela captação das expressões dos sujeitos pesquisados, produzidas por meio dos instrumentos utilizados nos momentos empíricos programados”.

A análise e interpretação dos instrumentos se deram posteriormente às observações, aplicações de questionários e conversas informais. Tais análises foram feitas dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, considerando o teor das respostas apresentadas pelos professores. Posteriormente, foi feita a descrição e discussão de tais respostas. Na interpretação do questionário foram levantados alguns dados a respeito da formação dos docentes e do método de avaliação utilizado.

Nas questões de 01 a 03 do questionário, que tratava da formação dos docentes percebeu-se que todos os sete docentes tinham formação para atuar em turma de

alfabetização, porém quando se tratou da formação específica para atuar com o aluno cego, as duas professoras das turmas da Escola Beta não tinham tal formação e não se sentiam preparadas para atuar em turma de inclusão.

Na pergunta número 03 foi questionado aos docentes se já tinham desenvolvido atividade de alfabetização com alunos cegos. Dos sete participantes, três responderam que nunca tinham alfabetizado alunos com essa limitação. Na questão 04, que questionava sobre a experiência dos professores com aluno cego, quatro docentes confirmaram já ter alfabetizado alunos com cegueira congênita anteriormente, enquanto três estavam vivenciando tal experiência pela primeira vez, demonstrando ser um grande desafio.

A partir da questão 05 as formas de avaliação do processo inicial de alfabetização começaram a ser questionadas. Sobre as concepções de avaliação, ao serem questionados os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica foi revelado que, embora todos os docentes terem respondido saber sobre tais definições, na conversa informal percebeu-se que não havia um conhecimento teórico construído, por parte deles, sobre essas questões.

Houve unanimidade quando questionado sobre o uso da avaliação diagnóstica para determinação do nível da escrita dos discentes e isso confirmaram nas informações verbais, quando citaram o teste da psicogênese a partir da abordagem de Emília Ferreiro como fonte norteadora para tal avaliação. A partir desse teste era possível identificar o nível de alfabetização que se encontravam os alunos. No entanto, dos sete docentes participantes, apenas dois disseram aplicar o teste para avaliar o processo de alfabetização do aluno cego. Os outros participantes revelaram formas individualizadas de avaliação, tendo como base os materiais produzidos pelos alunos, demonstrando fragilidades nessa avaliação.

A questão 12 que versava sobre a forma do professor avaliar em qual nível da escrita se encontra seu aluno cego, cinco docentes responderam que utilizavam o relatório descritivo do ano anterior sobre o aluno ou o relatório da Equipe de Apoio à Aprendizagem. Tais relatórios continham informações sobre as atividades pedagógicas realizadas com o aluno na série em que se encontravam anteriormente. Significa dizer que a avaliação do aluno era copiada do parecer de outros profissionais, que a realizaram em épocas anteriores. O professor, responsável pelo aluno na atualidade, não fazia nenhuma atividade de verificação do avanço da aprendizagem do estudante. Aspecto que revelou uma avaliação negligenciada e

impeditiva de avanços acadêmicos, uma vez que a avaliação do aluno cego era sempre repetida e desatualizada.

Por meio das observações foi possível perceber que as atividades aplicadas nas turmas da Escola Beta não eram iguais para alunos cegos e videntes. Ficou constatado, por meio da observação em sala, que as atividades direcionadas aos alunos cegos apresentavam menor complexidade, quando comparadas às atividades direcionadas aos alunos videntes. Foi evidenciado ainda que os alunos cegos estavam sendo alfabetizados utilizando o Sistema *Braille* apenas fora do ambiente da sala de aula, na sala de recursos, onde, de fato, estavam sendo incluídos e atendidos nas suas especificidades pedagógicas. Ao contrário do que está previsto pela própria rede pública de ensino, quando prevê práticas inclusivas de atendimento aos alunos nas diferenças e singularidades dentro do contexto de sala de aula.

Na Escola Alfa, foi observado que o trabalho pedagógico realizado com os alunos cegos era produzido pelos próprios professores, de acordo com a necessidade de cada aluno. Significa dizer que a forma de avaliar de cada professor se baseava na sua própria experiência e subjetividade. Possivelmente, se houvesse troca dos materiais aplicados aos alunos, eles não seriam capazes de responder ao processo avaliativo, uma vez que só reconheciam o material que era produzido para eles.

Considerações Finais

A realização desse estudo possibilitou refletir sobre o processo de avaliação do aluno com cegueira congênita, visto que há essa especificidade na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e não se pode omitir do planejamento pedagógico e das discussões docentes.

Tal como os demais alunos, o aluno com cegueira congênita se desenvolve de forma global, completa, de acordo com experiências vividas a partir de experimentações diversas. Alfabetizar um aluno com cegueira congênita implica reconhecer que a capacidade cognitiva desse sujeito vai além de sua limitação visual. A avaliação é algo intrínseco ao ser humano, e mais recorrente ao professor, devido suas próprias experiências escolares como discentes.

Durante muito tempo, inclusive até o presente momento, a avaliação tem sido utilizada como forma de valoração e classificação dos alunos em qualquer etapa de seu desenvolvimento. Diante dos resultados expostos, percebem-se dificuldades, barreiras,

entraves quando colocado para o professor da Educação Básica que a forma de avaliação do aluno passa a ser processual e contínua, sem mensuração nem categorização.

Dentro desta perspectiva, um aspecto importante revelado na pesquisa foi a constatação de que existem lacunas teóricas na formação dos professores. Ao se referirem aos conceitos de avaliação formativa, por exemplo, sinalizaram não ter respostas sólidas sobre tal assunto. Devido a esses lapsos, observou-se que, de forma geral, o professor regente não mantém o mesmo padrão e profundidade nas atividades dos alunos com cegueira congênita incluídos, quando comparados às demais crianças da turma.

Assim, quando se traça um comparativo entre a forma de avaliação do aluno com cegueira congênita com a do aluno vidente, percebem-se diferenças reais de metodologia e profundidade. E ainda que as expectativas quanto às aprendizagens do aluno com cegueira congênita são baixas.

Como limitações dessa pesquisa surgiram a falta de tempo, de recursos pedagógicos específicos, profissionais habilitados para a alfabetização de alunos com cegueira congênita em classes comuns, e cursos na área da deficiência visual.

Diante da impossibilidade de englobar todos os enfoques explicitados na presente pesquisa e que aparentam requerer destaque em futuros trabalhos, propõe-se aprofundamento nas seguintes direções:(1) Realizar pesquisas qualitativas no âmbito de todas as Unidades de Ensino da SEEDF que atuam na alfabetização do aluno com cegueira congênita, no intuito de mapear as formas de avaliações dos mesmos;(2) Em virtude da falta de recursos pedagógicos específicos para uma sistematização unificada de avaliação do processo de alfabetização do aluno com cegueira congênita, recomenda-se a criação de material didático voltado para formação e orientação de docentes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;(3) Investigar se há alguma forma unificada de avaliação do processo de alfabetização do aluno com cegueira congênita nas demais Unidades da Federação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Fundamentos da alfabetização:** uma construção sobre quatro pilares. In: revista Benjamin Constant, edição 22, agosto de 2002. Rio de Janeiro: DDI, 2002.

BERETA, Mônica Silveira; VIANA Patrícia Beatriz de Macedo. **Os Benefícios da Inclusão de Alunos com Deficiência em Escolas Regulares.** In: Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos, número 1, junho de 2014. Cachoeirinha – RS, 2014. Disponível em: < <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao>>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, 2006.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal.** Disponível em:< <http://www.ibr.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

CUBERES, Maria Teresa et al. **Educação Infantil e Séries Iniciais:** Articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Ensino Fundamental – Anos Iniciais. SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** SEEDF, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed 1999.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar:** como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE:** Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem; Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, Champagnat, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** Os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de et al. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Visual. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. *A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração.* Brasília: EnEPQ, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman 2015.