

Considerações sobre o processo de alfabetização em braile

Fátima Inês Wolf de Oliveira

Como citar: OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de. Considerações sobre o processo de alfabetização em braile. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 221-231. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p221-231>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM BRAILE

Fátima Inês Wolf de Oliveira

O compromisso com a educação do cidadão com deficiência visual exige uma prática educacional voltada à compreensão da realidade social, dos direitos e das responsabilidades em relação à sua vida pessoal e comunitária. As questões da ética, da pluralidade do conhecimento, da cultura e da socialização devem ser amplamente observadas e desenvolvidas pelo educador, dentro de um ambiente que inspire a mútua confiança, a troca de informações e experiências, a liberdade e a independência para proporcionar a aquisição de conhecimentos. Isso não quer dizer nem significa que a escola necessita criar áreas de estudo diferenciadas, para a formação educacional da pessoa com deficiência visual: basta que a organização escolar incorpore, em seus objetivos e conteúdos, o conhecimento e os conceitos básicos sobre a cegueira e o cego, os quais devem fundamentar o planejamento e as ações pedagógicas, seus direitos e deveres, a igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania plena, que representam valores que devem permear as ações educativas.

Vários estudos têm destacado a importância da intervenção precoce junto a crianças com deficiência visual, visando a minimizar possíveis atrasos no desenvolvimento (FARIAS, 1995; FARIAS, 2006); Scholl (1983) defende que não é a deficiência em si fator determinante do atraso, mas há outros interferentes, como o período da perda visual, a falta de estimulação ambiental e a dinâmica familiar. Portanto, a criança com deficiência visual, mesmo com as dificuldades provenientes de fatores orgânicos e o estigma da deficiência, pode ter um desenvolvimento com aquisições significativas, nos aspectos motor, afetivo, cognitivo, social, se lhe forem proporcionadas oportunidades para aprender.

Este artigo, que é voltado aos educadores, tanto os que trabalham nas escolas de ensino regular como nas escolas em que existe atendimento especializado para alunos com deficiência visual, apresenta algumas considerações sobre a importância do trabalho com a psicomotricidade para a alfabetização de crianças cegas e os principais interferentes no processo de aprendizagem do Sistema Braille.

Os primeiros anos na escola...

A entrada da criança na escola gera oportunidades de participar de um grupo social mais amplo que o da família, adquirindo hábitos, fazendo experimentações, formando conceitos e ampliando o vocabulário. Dessa forma, essa fase inicial de aquisição de conhecimentos vai requerer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, que pode ser facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação.

O sentido visual recolhe importantes informações do ambiente, estimulando a criança à ação motora, através da experimentação, na busca de satisfazer sua curiosidade. Quando sua ausência data do nascimento, a criança se depara com uma série de limitações e dificuldades, em seu desenvolvimento global, repercutindo em sua integração e adaptação social.

Considerando que a maior parte das informações que recebemos do mundo à nossa volta – cerca de 80% delas, conforme pesquisas da Fundação Hilton Rocha (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987) – são fornecidas pelo sentido visual, seus autores salientam que a criança cega congênita, freqüentemente, apresenta atraso em seu desenvolvimento motor, o que restringe significativamente suas experiências e, conseqüentemente, o acesso às informações do mundo, gerando, na maioria das vezes, dificuldades quanto à aquisição de conceitos, portanto, de ordem cognitiva, discordando dos estudos de Bruno (BRUNO, 1993; 1997).

O ponto de partida para essa compreensão das reais limitações impostas pela cegueira é estar atento às formas próprias de a pessoa com deficiência sensorial explorar e perceber o que a cerca, de acordo com Masini (1994), que oferece dados de pesquisa sobre as maneiras de crianças com deficiência visual perceberem e de se relacionarem com pessoas e objetos. A investigação da pesquisadora assinalou que é a consideração aos caminhos perceptuais dos que não têm a visão como sentido predominante que pode apontar as condições propícias ao seu desenvolvimento, aprendizagem, integração pessoal e social e autonomia. Constatou que perceber, compreender e acompanhar esse ser humano com deficiência visual, na sua totalidade – na maneira como age, como se expressa, como sente, como pensa – requer que se entre em contato com seu viver, em diferentes momentos e situações.

Segundo Merleau-Ponty (1975), citado por Masini (2003, p. 40),

a experiência perceptiva (que é corporal) surge da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Assim, o corpo é visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor – como uma fonte de sentidos.

O sucesso escolar da criança pode depender então de uma série de fatores, independentemente da idade em que comece a frequentar a escola e do tipo de programa no qual esteja matriculada. Toda criança precisará de certas atitudes, maneiras de trabalhar, capacidades e habilidades. Entre essas: saber usar os grandes músculos; escutar atentamente; seguir instruções e ordens; entender palavras que designam localização e direção; movimentar-se independentemente pela escola; trabalhar da esquerda para direita; saber o que é semelhante e diferente, no que diz respeito a sons, formatos e texturas; usar significativamente as palavras; cuidar de si mesma; usar bem a musculatura fina; usar a visão residual (referente às pessoas com baixa visão). O professor alfabetizador deve levar em conta todos os aspectos de desenvolvimento da criança e partir de indagações sobre o grau de sua perda visual; que conhecimento ela detém sobre assuntos específicos; que tipo de experiência teve anteriormente; se lhe foram oferecidas oportunidades adequadas; e, ainda, sobre o que lhe é significativo neste momento (MONTEIRO, 1992; 2004).

Cabe ao professor a análise, a organização e a sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento pleno do aluno, sendo igualmente desejável que ele elabore e adapte recursos e estratégias acadêmicas e lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação efetiva, junto aos demais alunos da escola.

Estratégias pedagógicas, atividades corporais e alfabetização

Os aspectos psicomotores, cognitivos e especialmente as habilidades sensoriais (táteis, auditivas e visuais) deverão ser observados, visto que são habilidades essenciais para facilitar o processo de alfabetização propriamente dito de crianças com deficiência visual.

O volume de informações e a qualidade das experiências de aprendizagem devem ser os mais variados possíveis, desde as atividades de linguagem, como reprodução e produção de pequenos versos, músicas, contos e textos, elaboração e construção de esquemas lúdicos, de evocação, memória, representação mental e temporal, jogos de representação e raciocínio espacial, lógico-matemático etc. Além dessas atividades grupais, as atividades individuais de manuseio e a utilização dos recursos específicos, como reglete, punção, acesso ao código Braille e ao texto Braille, deverão ser priorizadas, no contexto escolar (BRUNO, 1993; 1997).

As pessoas cegas conquistaram o acesso ao mundo da leitura e da escrita e a participação na construção do conhecimento, por meio do Sistema Braille – sistema universal de leitura tátil e escrita, criado na França, em 1825, por Louis Braille, um jovem cego. Louis Braille inspirou-se no sistema de comunicação Barbier, denominado escrita noturna, pois era composto da combinação de doze pontos que serviam para a trans-

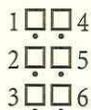
missão de mensagens escritas durante à noite, nos acampamentos de guerra. Braille reduziu seu sistema para seis pontos em relevo, colocados verticalmente no espaço, em duas colunas de três pontos, assim organizados: os seis pontos formam sessenta e três combinações diferentes, as quais representam as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos, químicos e as notas musicais (BRASIL, 2006).

Para iniciar a alfabetização de uma criança cega, além de estimular a percepção tátil, a fim de que possa, na leitura, perceber e discriminar o relevo dos pontos do Sistema Braille, e, na escrita, manusear corretamente o punção (que, na verdade, constitui o instrumento de escrita do cego) e a reglete sobre o papel, torna-se necessário trabalhar, de forma eficiente, os conceitos de direita, esquerda, em cima e embaixo.

Conforme Monteiro (2004), quando o professor apresenta a reglete e o punção, na iniciação da escrita, necessita demonstrar para a criança o conceito de coluna, considerando que os seis pontos estão dispostos em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar “cela Braille”. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma:

do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 1-2-3;

do alto para baixo, coluna da direita: pontos 4-5-6.



As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação das 63 combinações ou símbolos Braille. As dez primeiras letras do alfabeto são formadas pelas diversas combinações possíveis dos quatro pontos superiores (1-2-4-5); as dez letras seguintes são as combinações das dez primeiras letras, acrescidas do ponto 3, e formam a segunda linha de sinais. A terceira linha é constituída pelo acréscimo dos pontos 3 e 6 às combinações da primeira linha (BRASIL, 2006).

O conceito de coluna pode ser facilmente demonstrado, se as crianças forem posicionadas em filas de três pessoas cada, na sala de aula ou nas aulas de Educação Física, de modo que a criança cega possa ter idéia de sua posição e da posição de seus colegas dentro da formação, percebendo, assim, se é o primeiro da fila, o do meio ou o último. Com isso, adquire a noção de ordem, de formação em coluna e em linha, e de posição relativa (MONTEIRO, 2004).

É inegável que, para se entender o posicionamento do corpo no espaço, as vivências corporais são importantes. Quando se quer explicar o que é dentro e fora, para

uma criança, sem utilizar seu corpo, apela-se para objetos que, ao serem colocados ou retirados de caixas, favoreçam a compreensão da posição dentro e fora. Entretanto, se não houver material adequado disponível, nada é mais significativo do que o próprio corpo para demonstrar, entrando-se numa sala de aula, loja, casa, quarto etc., o que é estar dentro ou fora de um espaço determinado.

Borges e Macário (2007) desenvolveram uma pesquisa baseada na Ciência da Motricidade Humana, que teve como objetivo criar uma programação de atividades, com a finalidade de auxiliar os professores, alfabetizadores no ensino do Sistema Braille, tendo sempre o corpo como elemento principal das ações executadas. A criança deficiente visual tomou contato com o Sistema Braille gradativamente, através de celas Braille variadas e linhas em alto-relevo, em várias direções. Construiu a imagem corporal por meio da utilização do seu próprio corpo e de bonecos. Os sentidos remanescentes foram trabalhados detalhadamente, visando à integração da criança em seu ambiente. Atividades específicas e objetos foram empregados para trabalhar a lateralidade; a exploração de ambientes e os fatos cotidianos serviam para induzir a noção espaço-temporal; a coordenação motora global foi trabalhada com atividades que exigiam movimentos rápidos em diversas direções; e, igualmente, trabalhou-se a coordenação motora fina, por meio de uma variedade de construções, usando diferentes materiais, que serviam também para fixar as atividades da vida diária. A construção do pensamento, a liberdade de ação, a autonomia e a socialização foram desenvolvidas gradativamente, no decorrer das atividades, e o lúdico esteve sempre presente, em todos os momentos. A pesquisadora responsável pelo presente texto corrobora as idéias referentes ao importante papel da psicomotricidade, no processo de alfabetização de crianças com cegueira, e desenvolve trabalhos práticos com alunas do curso de Pedagogia que atuam junto às crianças cegas (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2003).

O planejamento do professor deve envolver estratégias que se preocupem com a localização do aluno, quanto à posição do seu corpo no espaço, a qual deve permear toda a prática da movimentação e orientação dos sujeitos. A criança cega sente-se segura quando conhece o ambiente em que se encontra e sabe orientar-se com os pontos de referência para a sua movimentação (MONTEIRO, 2004). Observa-se que esse conhecimento reflete-se, com sucesso, na sua alfabetização, quando a criança é capaz de identificar os limites da cela e de identificar seus pontos, ao ser solicitada pela professora.

Nesse sentido, atividades corporais planejadas, realizadas desde a educação infantil, com o objetivo de assegurar à criança cega domínio de sua lateralidade, sua percepção espacial, proporcionando uma comunicação precisa com as pessoas que a cercam, não só favorecem seu desenvolvimento psicomotor, como também sua alfabetização.

Em estudo realizado por Laplane e Batista (2003), com 25 professoras do ensino regular (pré-escola e primeiras séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos com

deficiência visual, em suas classes, em municípios do interior de São Paulo, as pesquisadoras identificaram algumas de suas crenças sobre o planejamento de ensino para esses alunos, sistematizadas em quatro categorias, apresentadas a seguir.

1. *A discriminação tátil constitui-se em habilidade básica, que deve ser bem treinada em crianças cegas.* Considera-se, assim, o tato como a principal forma de obtenção de informação para o cego. Sugere-se que o tato deve ser treinado extensivamente na discriminação de diferentes materiais e de diferentes aspectos desses materiais, tais como forma, textura e peso.
2. *O que não é apreendido pelos olhos, deve ser ensinado por meio de modelos táteis.* As professoras demonstram grande preocupação com a falta de material adequado, e parecem crer que esses recursos táteis, *per se*, permitiriam as aquisições de conhecimento pelos alunos cegos. As autoras do estudo discutem a crença subjacente a essa afirmação, de que a formação de conceitos depende, basicamente, de informações primárias, provenientes dos sentidos, e de que o tato é o principal substituto da visão.
3. *Deve-se oferecer à criança cega uma grande quantidade de objetos, que a ajudarão a construir conceitos.* As professoras pensam que deveria ser usada uma profusão de objetos, em tamanho real ou miniatura, e assumem que o ensino vai ser mais efetivo, quanto mais objetos forem oferecidos.
4. *Representações visuais devem se converter em representações táteis, para ensinar a formação de conceitos.* Aqui, as professoras se referem, principalmente, a representações bidimensionais: figuras, fotografias, desenhos, mapas, esquemas. No caso do aluno cego, alguns recursos já foram desenvolvidos, e muito resta a fazer.

Analisando os achados de Laplane e Batista (2003), emergem questões relativas ao papel do tato no ensino do cego e à noção de representação no planejamento de recursos didáticos que contemplem a eficiente aprendizagem do Sistema Braille.

Quanto ao ensino de conceitos para alunos cegos, as decorrências dessas questões devem ser levadas em conta, da mesma forma que para alunos videntes. A especificidade fica por conta da elaboração de recursos adequados na compreensão de diferentes conceitos e sistemas de conceitos. Para tanto, conforme assinala Batista (2005, p. 14),

é relevante redefinir o papel do tato, como importante recurso, embora não como substituto direto da visão. É também relevante pensar a noção

de representação, como base para o planejamento de recursos didáticos, a serem elaborados e apresentados de forma interligada aos sistemas conceituais já adquiridos e em fase de aquisição pelos alunos.

No momento em que a criança vidente se encontra diante de uma folha de papel, na qual se registram riscos pretos, aqueles sinais, para ela, precisam adquirir uma significação representativa. Da mesma forma ocorre com uma criança cega, quando entra em contato com o conjunto de pontos que constituem o Sistema Braile, os quais precisam adquirir também um valor simbólico e significativo. A ponta do dedo não substitui o olho, pois seu alcance é muito limitado, em comparação com o campo visual. O aluno cego pode reconhecer apenas um símbolo de cada vez. Por conseguinte, a leitura do Braile nos primeiros estágios se baseia, em grande parte, no método alfabético, silábico e fonético. Para que o aluno cego se envolva com o processo de escrita propriamente dito, o professor deve dedicar especial atenção ao desenvolvimento máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita Braile – reglete, punção e/ou máquina Perkins – exigirão destreza, harmonia e sincronização de movimentos (BRASIL, 2006).

Fundamentos Essenciais para a Escrita e a Leitura, no Sistema Braile

A escrita em Braile caracteriza-se como uma atividade manual minuciosa e, na maioria das vezes, mais lenta do que a escrita normal, sendo necessária grande habilidade psicomotora para minimizar essa diferença de ritmo, quando a criança cega tenta escrever as palavras de um ditado, por exemplo.

Referindo-se à incursão pelo “caminho da escrita”, Almeida (2002) salienta que pode ser observado que a criança vidente se apropria desse bem cultural sem que disso se dê conta. Os “objetos de escrita” estão próximos, ao alcance de sua mão, fazendo parte do seu dia-a-dia. Caneta, lápis ou giz são recursos para descobertas, veículos mágicos que inspiram sua curiosidade e sua imaginação. Quando imita, a criança, ainda muito pequena, adentra o “mundo da escrita”; reproduz atos, incorpora atitudes, forma juízos a partir do comportamento e da observação contínua dos adultos.

O controle dos movimentos executados pelos dedos é de extrema relevância, pois, com o uso dos dedos é que o aluno escreverá e fará o reconhecimento dos símbolos Braile. Daí a necessidade de propor uma série de exercícios estruturados sistematicamente, que auxiliarão o aluno a discriminar esses símbolos (BUENO, 2003; BRASIL, 2006).

Mesmo não sendo essencial para a alfabetização de um aluno cego a habilidade de traçar, o professor poderá oferecer-lhe mais esse exercício motor, a fim de que outros movimentos sejam incorporados por ele; isso favorecerá, mais tarde, a aquisição da capacidade de escrever seu próprio nome, no ensino comum.

É comum o aluno cego desenvolver uma linguagem reprodutora, carente de significado, denominada verbalismo. Os pais e professores devem estar conscientes e assegurar-lhe a oportunidade de desenvolver sua linguagem em sintonia com experiências concretas. É comum a realização de uma leitura mecânica sem compreensão, portanto, os recursos a serem utilizados para a alfabetização devem ser selecionados, de modo que os alunos possam entender seu significado (BRASIL, 2001).

A leitura, no Sistema Braille, requer um procedimento muito sistemático para perceber todos os detalhes da cela Braille. Esse procedimento geralmente usa a movimentação da esquerda para direita, atenção para não alternar linhas, reconhecimento geral dos símbolos Braille com a mão direita, e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda.

A discriminação tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual. Os pais e educadores têm um papel importantíssimo nesse processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a mais tenra idade. Mais ainda, como responsáveis por crianças cegas, eles devem continuar a enfatizar o desenvolvimento tátil, durante toda a vida dessas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo (BARRAGA; MORRIS, 1985; GRIFIN; GERBER, 1996).

Considerações Finais

Este artigo pretendeu contribuir para que educadores do ensino comum e do ensino especializado que atendem a crianças e adolescentes com deficiência visual reconhecessem a importância e os principais interferentes, no processo de aprendizagem do Sistema Braille.

A realização de atividades físicas é de fundamental importância, a qual deve ser direcionada por um planejamento seguro e capaz de facilitar a alfabetização da criança cega envolvendo movimentos bem coordenados, primeiro de seu corpo e, posteriormente, de suas mãos e dedos, para que possa obter sucesso em sua leitura e escrita em Braille.

Pesquisas como a de Borges e Macário (2007) consideraram que a cegueira traz realmente muitas conseqüências para a criança e sua família, uma vez que alguns participantes apresentaram dificuldades em locomover-se livremente, até mesmo na sala de aula, mas uma programação bem planejada de motricidade humana conseguiu minimizar as lacunas provocadas pela perda visual, tornando a criança mais ativa, através

de um trabalho intenso dos seus sentidos remanescentes. De acordo com os resultados da citada pesquisa, ficou evidente que um programa de motricidade humana realmente favorece o aprendizado do Sistema Braille, levando as crianças a interagirem num grupo, superarem as dificuldades surgidas e construírem seus próprios conceitos.

Os processos de aquisição da criança com deficiência visual nascem das suas experimentações no mundo por meio de sua percepção tátil, quando analisa objetos de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar. A coordenação de suas mãos é que a fará sentir as variadas texturas, temperaturas, alterações ambientais de ar e de sua voz ouvida e sua voz articulada. Essas sensações advindas do tato, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de utilizar a voz, de ouvir, de sua comunicação e de sua locomoção no espaço estão unidas no seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas valiosas experiências que promoverão seu desenvolvimento.

Novas pesquisas se fazem necessárias para estudar a utilização mais eficaz da percepção tátil, no aprendizado das crianças cegas. Um melhor entendimento dessa percepção servirá para a compreensão clara de como as percepções se interpenetram, para auxiliar o conhecimento do eu, na relação com o ambiente. E, ainda, o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Com a maior disponibilidade de material em Braille, o conhecimento das limitações da discriminação tátil será essencial para determinar as opções de aprendizado para crianças cegas.

Referências

- ALMEIDA, M. G. S. Fundamentos da alfabetização: Uma construção sobre quatro pilares. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 22, agosto de 2002.
- BARRAGA, N. C.; MORRIS, J. E. *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual*. São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil, 1985.
- BATISTA, M. C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, vol. 21, nº 1, p. 7-15, jan-abr. 2005.
- BORGES, L. S.; MACÁRIO, N. M. A Motricidade Humana como Facilitadora na Aquisição da Leitura e Escrita do Sistema Braille. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 37, agosto de 2007.

BRASIL. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2001, Vol. II, p. 143 - 151.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.]/Coordenação Geral SEESP/MEC, 2006 (Série : Saberes e práticas da inclusão).

BRUNO, M.M.G. *O Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. Da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara/Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1993.

_____. *Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica.*: São Paulo: Laramara, 1997.

BUENO, S. T. Capítulo IX. Motricidade e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coords.). *Deficiência visual*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-154.

FARIAS, G. C. *Efeitos de um programa de estimulação desenvolvido mediante uma linha de base múltipla para uma aluna cega*. Monografia (Especialização). Departamento de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás, 1995.

_____. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. *Pensar a Prática*. Goiania, nº 7, 15 11 2006.

GRIFIN, H. C. ; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 05, dezembro de 1996.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. (2003). Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual [Resumo]. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IX CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2003, p. 14-15.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. A Experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Tradução de P. Moraes Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores, Textos Escolhidos, v. 41). Originalmente publicado em francês em 1960.

MONTEIRO, L. M. F. S. *A Importância das Atividades Corporais no Processo de Alfabetização do Deficiente Visual*. 1992. Monografia (Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais). Rio de Janeiro, UNIRIO, 1992.

_____. A Importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, nº 29, dezembro de 2004.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. In: Núcleos de Ensino Universidade Estadual Paulista Pró-Reitoria de Graduação; Wilson Galhego Garcia e Álvaro Martim Guedes, 2003.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. (Coords). *Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção, recuperação, reabilitação*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha; 1987.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. (Org.). *A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, v. 2, 1983.