

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO DE PAULO FREIRE À ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS CEGOS

ELIZIANE DE FÁTIMA ALVARISTO

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil

ELSA MIDORI SHIMAZAKI

Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

LUCIA VIRGINIA MAMCASZ-VIGINHESKI

Centro Universitário UniGuairacá (UniGuairacá), Guarapuava, Paraná, Brasil

JAMILE SANTINELLO

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil

RESUMO: O estudo analisa as contribuições do método de Paulo Freire à alfabetização de adultos cegos, considerando-se os seus princípios de emancipação e superação da leitura e da escrita para uma educação inclusiva e libertadora. De abordagem qualitativa, utiliza o estudo de caso como estratégia conduzida em uma instituição especializada na área da deficiência visual. Os participantes da pesquisa foram dois estudantes cegos. Para a coleta de dados, usaram-se registros em diário de campo, assim como o registro fotográfico. As atividades foram planejadas a partir do método de Paulo Freire, adaptado para o ensino do código braille. Os resultados revelam que a utilização desse método contribuiu com o processo de alfabetização dos participantes cegos, na escrita e na leitura do código braille, bem como no processo de suas conscientizações, a lhes possibilitar a compreensão nos contextos social, histórico e político para novas descobertas e leituras de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Método de Paulo Freire. Alfabetização em Braille. Deficiência Visual. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, é um dos maiores pensadores na história da pedagogia mundial. Seu pensamento apoia-se na existência do ser humano, em especial na participação do homem na sociedade como dono de sua própria história. Esse pensamento criticou o método de alfabetização de adultos da época, que oprimia o homem na sociedade, em especial os métodos que não permitiam desenvolver o pensamento crítico sobre a sociedade de classe, contraditoriamente, a “[...] servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula uma “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2013, p. 6).

Freire (1967) desenvolveu um método de alfabetização que engloba o diálogo no processo alfabetizador e considera os aspectos sociais e culturais de pessoas que

sobrevivem com poucas condições e possibilidades. O autor compreende a educação como prática de liberdade em seu processo de alfabetização, considerando o diálogo entre as pessoas como essencial para a transformação dos menos favorecidos. Freire (1967) assinala a busca por um mínimo de palavras, as quais podem ser dialogadas com um grupo de pessoas, que, para ele, possuem grande polivalência fonêmica, oriundas do próprio universo vocabular dialogado. Assim, as pessoas participantes do método aprendem a transformar palavras em um universo da palavra escrita e a objetivar maior envolvimento com quem a pronuncia. Essas palavras são discutidas em seus estudos (FREIRE, 1967; 1987; 2019) e denominadas como “palavras geradoras”.

Para Freire (1967; 1979), o alfabetizando tem a oportunidade de encontrar-se no próprio mundo cultural, de codificar e decodificar as palavras geradoras, que são concebidas a partir de diálogos entre alfabetizadores e alfabetizandos. É um momento em que ocorrem trocas de experiências, ou seja, o “universo vocabular”. A partir desse diálogo, as palavras geradoras se transformam em “temas geradores”. Para Freire (1967), os temas acontecem após muitos diálogos e, com o tempo, os alfabetizandos constroem a tomada de consciência do mundo mediante a análise dos significados sociais realizada por essas palavras.

Nessa concepção, é pensada a alfabetização de adultos cegos a partir do método de Freire (1967). Trata-se de uma população que, muitas vezes, não tem a apropriação de leitura e escrita na idade escolar correspondente, como a maioria das pessoas da sociedade, isto é, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas são normalmente pessoas oriundas da classe operária, sem acesso condizente à escola. Estudos já realizados sobre o tema (SOUZA; MENDES, 2017; MATOS; MENDES, 2015; VILARONGA; MENDES, 2014) apontam que ainda há pessoas com deficiências que se encontram apenas legalizadas perante a sociedade, especialmente os adultos cegos, que ainda lutam pelo direito de aprender a ler e escrever – instrumentos da cidadania que lhes são negados a partir do momento que não demonstram ter uma participação social efetiva. Nessa perspectiva, este estudo analisa as contribuições do método de Paulo Freire à alfabetização de adultos cegos, considerando-se seus princípios de emancipação e superação da leitura e da escrita para uma educação inclusiva e libertadora.

Dessa forma, justifica-se o estudo a partir do legado do método de alfabetização de Paulo Freire, apontando as contribuições do método para a área da Educação Especial, especificamente para adultos cegos. Ao buscar referências acadêmicas que abordam alfabetização de adultos cegos, fundamentadas em Freire, no Scielo e no Banco de Teses da Capes, não foram encontradas pesquisas que abordassem a alfabetização dessa clientela, em especial por esse caminho pretendido. Assim, este estudo contribui para ampliar e fomentar o desenvolvimento sobre a temática.

O MÉTODO DE PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO FORMADORA

O método de Paulo Freire propõe ensinar e aprender a ler e a escrever, a considerar a história, o trabalho, a cultura e a educação para o homem, como prática de liberdade. Isto é, aprender a escrever a própria vida, a apresentar um sentido de que

alfabetizar é conscientizar (BRANDÃO, 1991). O método consiste em uma proposta de alfabetização para adultos que estimula a inclusão de pessoas com baixo nível de letramento, em seu contexto social, histórico e político, para atuarem na sociedade. Para isso, a leitura e a escrita são instrumentos de transformação social, porque a leitura da palavra conduz à leitura de mundo, entretanto, essa leitura deve ser um ato político (FREIRE, 1967).

Freire (1967) criticou os métodos de alfabetização que se constituíam de cartilhas prontas e acabadas, sem sentido social ou real na vida dos alfabetizandos. Tais métodos eram considerados abstratos, pré-fabricados e impostos. Eram métodos com frases que continham muitas repetições, por exemplo, “[...] Eva viu a uva. A ave é do Ivo. Ivo vai na roça.” (FREIRE, 1967, p. 104). Tais cartilhas impossibilitavam os alfabetizandos de pensar de modo consciente e crítico, ou seja, pensar certo sobre a sociedade em que está inserido.

Freire (1967, p. 105) atribui a importância de seu método no processo de alfabetização de adultos ao estabelecimento de consciência crítica nas pessoas, como uma maneira de “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”. Desse modo, a relação com a integração da realidade do alfabetizando é crucial para sua libertação social e alfabetizadora. Nesse sentido, Freire rompe muitos paradigmas impostos pela consciência ingênua considerada como “[...] consciência dominadora para a manipulação dos chamados ‘incultos’. Dos ‘absolutamente ignorantes’ que, ‘incapazes de dirigir-se’, necessitam da ‘orientação’, da ‘direção’, da ‘condução’ dos que se consideram a si mesmos cultos e superiores” (FREIRE, 1967, p. 105, destaques do autor).

Em meio aos impasses sociais e políticos, Freire (1967) desenvolveu seu trabalho diante de tantos questionamentos para uma prática libertadora, por meio de um “[...] método ativo, dialogal, crítico e criticizador [...] na modificação do conteúdo programático da educação [...] no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação” (FREIRE, 1967, p. 107).

Diante disso, a tarefa inicial, para a aplicação do método, era uma pesquisa para conhecer a realidade local onde a alfabetização aconteceria e obter informações sobre o lugar em que as pessoas viviam, assim como os seus trabalhos, de modo a compreender o que produzir no processo de alfabetização formadora. A pesquisa foi denominada “Pesquisa do Universo Vocabular”, conhecido, também, por outros nomes semelhantes. No entanto, conforme Brandão (1991, p. 11) mostra, a ideia principal é “[...] de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto”. Para que a “Pesquisa do Universo Vocabular” aconteça, não há questionários, nem roteiros a seguir, há, sim, um diálogo aberto entre alfabetizandos e alfabetizadores sobre suas vidas, experiências, trabalho, família, expectativas, dentre outros temas.

Desse modo, cabe ao alfabetizador registrar fielmente o vocabulário dos alfabetizandos, a fim de selecionar algumas palavras básicas em termos de frequência e relevância, como a significação vivida e o tipo de complexidade fonêmica que os demais apresentam, por exemplo, “[...] palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de ver-sejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 1991, p. 12). O importante, nesse primeiro momento da “Pesquisa do Universo Vocabular”, é o que se

descobre sobre os alfabetizandos por meio do diálogo, pois nenhuma realidade é neutra de valores sociais. Freire (1967) denomina essa descoberta como “palavras geradoras”.

As palavras geradoras desenvolvem nos alfabetizandos a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Portanto, mais do que ler e escrever as frases prontas, os alfabetizandos necessitam perceber a importância de outro aprendizado: “[...] o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE, 1967, p. 13). Nessa perspectiva crítica, o estudioso considera importante desenvolver nos alfabetizandos, assim como nos alfabetizadores, um pensar adequado sobre a realidade e com isso considera a importância da práxis no processo de alfabetização.

Conforme Freire (1967), as palavras geradoras podem ser entre 17 a 23 palavras, associadas às experiências dos alfabetizandos, à identificação das famílias silábicas, que resultam de combinações silábicas de sua língua, que se multiplicam e ampliam o vocabulário dos alfabetizandos, assim como a sua capacidade criadora de ler o mundo. Brandão (1991) destaca, em seus estudos referentes às práticas aplicadas por Paulo Freire, um exemplo da divisão silábica desdobrada em seus fonemas, realizada com o nome de um de seus alfabetizandos:

Be-ne-di-to
be bi ba bu bo
ne ni na nu no
di de da du do
to te ta tu ti
(BRANDÃO, 1991, p. 30).

Após o alfabetizador ler com seus alfabetizandos, apresentando cada divisão silábica, mais adiante o alfabetizador propõe um momento mais criativo, ao colocar, diante de todos, a ficha de descoberta, com a divisão silábica de modo não alternado, mas ainda utilizar a palavra geradora escolhida por eles, no caso, “BENEDITO”:

ba be bi bo bu
na ne ni no nu
da de di do du
ta te ti to tu
(BRANDÃO, 1991, p. 31).

Desse modo, para Brandão (1991, p. 32), a aplicação do método de Freire (1967; 1979) induz os alfabetizandos a ler os fonemas em todas as direções: “[...] na horizontal — ba, be, bi, bo, bu; na vertical — ba, na, da, ta; em diagonais livres — ba, ne, di, to; bu, no, di te; salteadas, ao acaso — be, to, di, na, du”. Após a apropriação dos fonemas, os alfabetizandos iniciam a formação de palavras, que teriam significados em seu contexto. Com o passar do tempo, o alfabetizador aumenta a complexidade silábica das palavras.

Freire (1967) salienta que, no final da construção das palavras geradoras, os alfabetizandos formam não só frases curtas, ou pequenas falas escritas, mas também já

demonstram ideias completas em frases denominadas temas geradores. Na sequência, há o desenvolvimento de textos completos, com compreensão e consciência de mundo de forma crítica e problematizadora.

Para Freire (2011), todo o processo de alfabetização formadora parte das memórias vividas de cada alfabetizando, tudo no seu mundo. Desse modo, a alfabetização formadora “[...] é a criação ou a montagem da expressão escrita, da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 2011, p. 16).

Nesse sentido, Freire (2019, p. 13) ressalta que a importância do alfabetizador para o alfabetizando tende a ser recíproca porque “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Dessa maneira, acontece a libertação e o pensamento crítico proposto pelo teórico, levando o alfabetizando ao ato de ler, que implica a percepção crítica, interpretação e reescrita do que foi lido, não como um ato mecânico, mas como algo que pode ser problematizado e refletido.

Para Freire (1979), aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender-se socialmente a partir do uso da linguagem. Assim, alguns questionamentos são levantados sobre quem aprendeu a ler o mundo por meio da linguagem e dos olhos, a enxergá-lo: – E quem nunca teve a oportunidade de aprender a ler e escrever por conta de problemas sociais sinalizados por Gadotti (2008), ao propor que, subitamente, acaba por ficar cego ao próprio mundo. A pessoa cega seria capaz de ver o mundo? Como aprenderá a ler e escrever em meio a tantos impasses sociais e lutas por um espaço na sociedade? A resposta para esses questionamentos é sim! As pessoas cegas podem e têm direito de aprender a ler e escrever, de conhecer o mundo por meio dos sentidos remanescentes (auditivo, olfativo, paladar e percepção tátil), mesmo que seja com as mãos calejadas do trabalho árduo que realizava antes de ficar cego, pois era o seu sustento e de sua família.

Freire (2019) argumenta, em suas teorias em relação ao trabalho, sobre o desvelar o mundo da opressão, pois, ao se dar a possibilidade de transformação ao oprimido, logo este se conscientiza e transforma a realidade opressora, deixa de ser o oprimido e passa a ter permanente libertação. Nesse viés, está a resposta à questão “por que e para que alfabetizar adultos cegos?": para a transformação e a libertação da sua consciência social e crítica.

Pessoas cegas utilizam o código braille para aprender a ler e escrever o mundo com as mãos. Esse código, criado pelo francês Louis Braille, é adotado no Brasil como uma ferramenta para leitura e escrita pelas pessoas cegas, instituído no país em 1854, ano da inauguração do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant. Segundo o documento “Grafia Braille para a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018), a simbologia braille utilizada e sua aplicação devem considerar “[...] as especificidades do idioma de um país e acompanhar a evolução linguística e cultural das sociedades [...]”, assim, “[...] no ano de 2001 foi elaborada a primeira versão da Grafia Braille para a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p.11).

A partir do braille, o processo para a alfabetização de pessoas cegas exige o uso de vários recursos didáticos manipuláveis, tais como: reglete, punção e a máquina de escrever em braille, e outros materiais que são confeccionados pelos próprios alfabetizadores para a execução do processo.

Em busca por direitos e equidades para que as pessoas com deficiência visual aprendam a ler e escrever utilizaram-se das palavras de Freire (1967, p. 16), ao destacar que é necessário, na verdade, reconhecer que o “[...] analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra”. O teórico destaca ainda ser possível mudar isso por meio do ensino e de práticas problematizadoras que originem a cultura e a realidade vivenciada por estas pessoas, em especial.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa como estratégia de estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) e faz parte do projeto “Linguagem, letramento e diversidade”, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, onde o projeto está inscrito. A aprovação recebe o número 156479116.0.0000.0104 da Plataforma Brasil.

O estudo traz como participantes dois adultos cegos, ambos do sexo masculino, um com 61 anos de idade e o outro com 63 anos, aqui nominados alfabetizando Domingos e Antônio, para manter em sigilo suas identidades. Ambos perderam a visão por acometimento de diabetes.

Este estudo foi realizado em uma escola de Educação Especial na área da deficiência visual, localizada em uma cidade da região Centro-Oeste do estado do Paraná. Os instrumentos utilizados para o estudo foram os registros em diário de campo da intervenção realizada e os registros fotográficos. As intervenções práticas tiveram duração de seis meses, a partir da aplicação de duas aulas de cinquenta minutos por semana por uma das autoras, aqui denominada professora e também pesquisadora.

Desse modo, seguindo a proposta de Freire (1967), o estudo foi estruturado e fundamentado a partir de investigação, tematização e problematização. Além disso, foi analisado por meio do método de Freire adaptado para o código braille (BRASIL, 2018; BRANDÃO, 1991; FREIRE, 2019; 2013; 1967), considerando:

- i) pesquisa do universo vocabular;
- ii) ensino do código braille;
- iii) definição de palavras geradoras, respeitando os aspectos relacionados à riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas da língua e ordenação das palavras – mais simples às mais complexas; teor prático da palavra envolto da realidade social, cultural e política, também a divisão silábica em braille;
- iv) problematização e formação de palavras novas, empregando a família silábica em braille.

O método de Freire (1967) aponta a importância de o alfabetizador criar e inovar instrumentos e procedimentos, de modo flexível à realidade do alfabetizando.

Ao final das intervenções, propôs-se uma autoavaliação aos alfabetizados participantes, de modo subjetivo, com o intento de verificar as contribuições do método de Freire no processo de alfabetização em braille dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os diálogos e os momentos perpassados no estudo pelos alfabetizados cegos foram utilizados no processo de aprender a ler e escrever em braille. Dessa forma, o processo foi elaborado e reelaborado a partir da história de vida de cada um dos alfabetizados, formado pela problematização-ação-reflexão de suas realidades. Eles tinham muitos assuntos e muitas experiências a contar. Essas experiências foram exploradas, respeitando-se a voz e a pluralidade cultural dos saberes de cada um. Por meio dos questionamentos, os alfabetizados foram orientados a refletir criticamente sobre suas leituras de mundo. Nesse sentido, Freire (2019) ressalta a importância de realizar as leituras de mundo antes de fazer a leitura da palavra escrita, para conduzir o alfabetizado a refletir sobre sua autonomia.

A “Pesquisa do Universo Vocabular” iniciou-se com a apresentação dos alfabetizados Domingos e Antônio à pesquisadora. O alfabetizado Domingos relatou que, antes de ficar cego, trabalhava como caseiro em uma fazenda na região onde morava. Ele era responsável por cuidar dos animais, plantar, “carpir” (destaque para esta ação, cultural a Domingos), dentre outras coisas. Ele não teve a oportunidade e nem tempo para estudar. A fazenda era distante da escola e, quando era criança, tentou aprender, entrou na escola, mas saiu para ajudar seu pai no sustento da casa. Assim, ele relata: “[...] *com tudo isso professora, ainda fiquei cego, sou diabético*”, e finaliza com uma entonação de voz melancólica.

O alfabetizado Antônio relatou que nunca foi à escola para estudar. Morava no interior e desde muito novo trabalhava com o pai, quebrando pedras para o sustento da família. Ele ficou cego e tem um grave problema na “escadeira” (linguagem cultural de Antônio, referindo-se à coluna). Ele tomava muitos medicamentos e apresentava dificuldade motora na perna esquerda, em razão do trabalho árduo efetuado. Assim, ele relata: “[...] *professora, eu não perco a esperança, o importante é estar vivo, nem que eu não enxergue*”, e sorriu.

Duas leituras de mundo muito próximas, no sentido da negação do direito à alfabetização (GADOTTI, 2008), mas, ao mesmo tempo, muito distantes. O alfabetizado Domingos demonstrou não ter superado a perda da visão. Já o alfabetizado Antônio demonstrou estar superando a perda da visão. O levantamento da “Pesquisa do Universo Vocabular” “[...] revela anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (FREIRE, 1967, p. 112). Brandão (1991, p. 12) argumenta que, nessa etapa do processo de alfabetização, acontecem descobertas que mostram que as pessoas “[...] não são homens-objeto, nem é uma ‘realidade neutra’. São os pensamentos - linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras”, como relatado pelos alfabetizados Domingos e Antônio.

Posteriormente à “Pesquisa do Universo Vocabular”, a pesquisadora e os alfabetizados Domingos e Antônio realizaram a escolha de algumas “palavras

geradoras”, que haviam evidenciado durante o longo e afetivo diálogo. As palavras geradoras foram os nomes próprios de cada alfabetizando preservados neste estudo, como: dor, cego, comer, mato, pedra, família, remédio, trabalho, animais, médico, chiclete, fazenda, enxergar, diabético, plantar, chimarrão. No entanto, antes de prosseguir às propostas para a alfabetização no uso do método de Freire (1967), ensinou-se o código braille a ambos os participantes.

Durante o processo, a pesquisadora percebeu, por meio de diálogos informais com os alfabetizandos, que não havia sido o primeiro contato deles com código, pois ambos já tiveram algumas aulas sobre braille antes de a pesquisa ser realizada. Foi identificado que os participantes conheciam a reglete e o punção, sabiam utilizá-los, entretanto ainda não haviam se apropriado do alfabeto em braille, ou seja, não dominavam a composição de cada letra por meio dos pontos em relevo, assim não conseguiam ler e nem escrever qualquer palavra, nem mesmo o próprio nome.

Desse modo, a pesquisadora iniciou o processo de ensino do alfabeto por meio do braille, apresentando os seis pontos na ordem matricial na cela da reglete, correspondente à letra “é”. Destaca-se que, para cada letra acentuada, há um código. Dessa maneira, foi necessário iniciar pela letra “é”, antes de ensinar o nome próprio de cada um e as vogais, pela necessidade de compreensão sobre a composição do código por meio da disposição dos pontos na cela. Nesse processo, foram utilizados outros tipos de materiais manipuláveis que representassem a cela em braille em tamanho maior, para melhor percepção tátil dos pontos, entre eles caixas de ovos contendo material de papelão e bolinhas de desodorante para ensinar a disposição dos pontos na cela do código braille.

Após a manipulação dos materiais, os alfabetizandos demonstraram apropriação tátil e espacial da ordem dos pontos. Em seguida, a pesquisadora apresentou a letra “a”, representada pelo ponto “1”, na cela braille, e explicou aos alfabetizandos sobre a inversão na ordem de posição no momento da escrita e da leitura ao utilizar a reglete negativa para iniciar a escrita.

A Figura 1 mostra o código braille na posição de escrita utilizado com os alfabetizandos para o processo de ensino.

Figura 1 – Representação da letra “a” na posição de escrita



Fonte: as autoras (2018).

Ambos os alfabetizandos compreenderam a explicação da pesquisadora e apropriaram-se dos pontos do código braille por meio do uso desse material.

A Figura 2 apresenta o código braille na posição de leitura, utilizado para o ensino dos alfabetizandos Domingos e Antônio no processo de ensino.

Figura 2 – Representação da letra “a” na posição de leitura



Fonte: as autoras (2018).

Após a apropriação da letra “a”, a pesquisadora explicou, por meio do material didático manipulável utilizado, as demais vogais – e, i, o, u – e os seus respectivos pontos, assim como os fonemas e a sua importância para a construção de sílabas e de palavras. Os alfabetizandos Domingos e Antônio não apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem das vogais.

Para a continuidade das atividades planejadas para o estudo e a compreensão da relação existente entre as palavras geradoras, os alfabetizandos deveriam primeiramente se apropriar do código braille. Desse modo, foram ensinadas as demais letras do alfabeto, as consoantes, e os alfabetizandos foram orientados a refletirem sobre cada ponto e as diferenciações entre uma letra e outra, assim como sobre as diferenças entre um ponto e outro.

No decorrer das intervenções, os alfabetizandos compreenderam o processo de escrita do código braille, o que foi constatado pela pesquisadora por meio do diálogo e dos seus desenvolvimentos no decorrer das intervenções pedagógicas. Entretanto, a leitura por meio da percepção tátil ainda não havia se efetivado. Desse modo, a pesquisadora utilizou um material confeccionado em EVA, que os alfabetizandos tatearam e descobriram as letras de acordo com o enunciado ao lado, a encaixar no EVA, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 – Utilização de material alternativo para o desenvolvimento da habilidade tátil



Fonte: as autoras (2018).

Após a realização da atividade, o alfabetizando Domingos demonstrou boa compreensão e habilidade no reconhecimento tátil das letras do alfabeto com o material utilizado em EVA. O alfabetizando Antônio demonstrou dificuldades para a apropriação dos pontos matriciais do código braille e na percepção tátil. No decorrer das intervenções, foi-lhes ensinado o uso da reglete e do punção, desde a inserção do papel até a impressão dos pontos no papel. Uma das primeiras atividades desenvolvidas com a reglete foi a escrita de todas as letras do alfabeto.

Os alfabetizandos apresentaram dificuldades, pois a cela utilizada para escrever em braille na reglete é pequena, e ambos tinham as mãos grossas, com pouca sensibilidade tátil, resquícios do trabalho braçal que realizavam para a sobrevivência. Entretanto, acreditava-se que eles aprenderiam, mesmo com tal dificuldade. Foi-lhes sugerida a escrita da palavra “COMER”, uma das palavras geradoras citadas no diálogo. Diante da proposta, o alfabetizando Domingos comenta:

Domingos: [...] *mas eu não sei escrever professora!*

Pesquisadora: [...] *estou aqui para ajudá-los, vamos com calma, que vocês irão aprender, vamos pensar no som das letras e nos pontos do código braille, e no porquê vocês escolherem a palavra comer.*

Desse modo, a pesquisadora foi soletrando a palavra “COMER” e os alunos foram escrevendo lentamente na reglete em braille “C-O-M-E-R”. Na primeira tentativa, houve erros de posição dos pontos na cela, como, por exemplo, ambos os alfabetizandos trocaram os pontos da letra M (1,3,4) por N (1,3,4,5). Em seguida, foi-lhes solicitado a reescrever a palavra geradora, a soletrar e ouvir o som da sua própria voz. Após isso, eles retiraram a folha da reglete e, por meio da percepção tátil, tentaram ler as letras que formavam a palavra.

Nesse contexto, propôs-se que fizessem uso de uma contextualização da palavra escrita. O alfabetizando Antônio, muito sorridente, relatou: “[...] *comer para viver professora (risos) passei muita fome, tinha dias que eu não tinha nada de alimento, então eu bebia água com açúcar pra matar a fome*”. O intuito da alfabetização, a partir do método de Freire (1967), instiga reflexões da própria realidade do homem, observada no relato do alfabetizando Antônio. Por meio da palavra geradora, o alfabetizando destaca sua posição no mundo, o seu mundo e sua leitura de mundo.

Nesse sentido, o alfabetizando Domingos relatou “[...] *quando eu podia comer de tudo, eu não tinha comida, não tinha condições, agora que posso comer na escola - e sorriu - eu sou diabético, não posso comer tudo, mas eu como, cansei de passar fome*”. A realidade apresentada na sociedade nem sempre é a verdadeira, porque passar fome é uma das causas que infere no processo de aprendizagem escolar. Freire (2013, p. 96) ressalta que “[...] não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E a ‘morte em vida’ é exatamente ‘a vida proibida de ser vida’”, ou seja, o relato destacado pelo alfabetizando mostra a realidade de vida proibida, vivida por ele. E a discussão continuou com o intuito de fazer com que os alfabetizandos refletissem acerca do sentido da palavra escrita, em sua significação. Para Freire (1979), essa reflexão auxilia diretamente no processo de alfabetização para a libertação.

Após as discussões, realizou-se a análise da escrita da palavra “COMER”. Solicitaram-se aos alfabetizandos indicações de outras palavras que fossem da mesma categoria semântica. Eles sugeriram as palavras mastigar, comida, alimento, engolir, dentre outras. Assim, explicou-se que a palavra comer possui um significado e foram apresentadas as famílias silábicas a serem separadas, como também lhes foi solicitado escreverem em braille as famílias silábicas que compõem a palavra e podem ser separadas. Foi-lhes solicitado, também, o sinal de hífen em braille, a que o registro escrito procedeu da seguinte forma:

COMER
CO - MER
CA - CE - CI - CO - CU
MAR- MER- MIR- MOR- ---

A Figura 4 mostra o alfabetizando Domingos escrevendo na reglete a palavra geradora “COMER” e iniciando a separação silábica:

Figura 4 – Ensinando Domingos a escrever na reglete



Fonte: as autoras (2018).

Após os alfabetizandos escreverem as famílias silábicas da palavra geradora, solicitou-se que realizassem a leitura por meio da percepção tátil. O alfabetizando Antônio apresentou mais dificuldades do que o alfabetizando Domingos, tanto na percepção tátil quanto na apropriação dos fonemas e sílabas para a construção da palavra.

A pesquisadora retomou a explicação e repetiu o verbo “COMER”, que possui duas sílabas, consequentemente duas famílias silábicas, e explicou que se as famílias silábicas fossem juntadas poderiam ser geradas outras palavras. Dessa maneira, mostrou-se passo a passo outras possibilidades e novas descobertas surgiram, como, por exemplo, as palavras coco, coca, marca, remo, como, dentre outras.

O diálogo seguinte apresenta uma interação entre o alfabetizando Domingos e a pesquisadora:

Domingos: [...] *Eu posso escrever amor?*
Pesquisadora: [...] *Pode, mas o que falta, porque você só tem 'mor'.*
Domingos: [...] *Falta a letra 'a' (sorriu) [...] acho que posso aprender professora, achei que além de ser velho, cego e burro eu nunca aprenderia.*
Pesquisadora: [...] *Vocês vão conseguir ler o mundo com as mãos.*

As palavras geradoras escolhidas para este estudo foram escritas, lidas e problematizadas pelos alfabetizandos durante todo o processo de intervenção, como exemplificado com a palavra geradora “COMER”.

Para Freire (1976, p. 111), as palavras geradoras “[...] são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras”. O Quadro 1 mostra as outras palavras geradoras do estudo, as famílias silábicas e as novas palavras descobertas pelos alfabetizandos.

Quadro 1 – Levantamento de novas palavras a partir das palavras geradoras e das famílias silábicas

PALAVRA GERADORA	FAMÍLIA SILÁBICA	PALAVRAS DESCOBERTAS
DOR	UMA FAMÍLIA	NENHUMA PALAVRA
CEGO	DUAS FAMÍLIAS	EGO
MATO	DUAS FAMÍLIAS	ATO- AMO- AMA- TOMA- MOTO- MATA
PEDRA	DUAS FAMÍLIAS	AR
MÉDICO	TRÊS FAMÍLIAS	MICO- MODO- DEDICO-MEDO-ECO-COCO- CEDO- MEDE
REMÉDIO	TRÊS FAMÍLIAS	ODIO-REMO-DEDO-MEDO-RODO- RIO- MEDIO
FAZENDA	TRÊS FAMÍLIAS	FAZ-FADA- NADA-ANA- AZEDA.
ANIMAIS	TRÊS FAMÍLIAS	MAIS- ANA- MINAS- SAIS- AMA- MAISA- ANIMA
FAMÍLIA	QUATRO FAMÍLIAS	FAMA- LIMA- AMA-FALA-MALA- LAMA
TRABALHO	TRÊS FAMÍLIAS	ALHO- OLHO-TRALHA-BALA-BABA- BOLO- BOLA-RABO-BABO-RALO
PLANTAR	DUAS FAMÍLIAS	AR-LATA-RATA-PATA-TAPA
DIABÉTICO	CINCO FAMÍLIAS	DIA-BICO-TOCA-CABE-DIETA-BEBO
ENXERGAR	TRÊS FAMÍLIAS	AR-ENXADA-REGAR-NEGAR-GERAR
CHICLETE	TRÊS FAMÍLIAS	ET- CHILE-LEITE
CHIMARRÃO	TRÊS FAMÍLIAS	MAR-AMAR- AMOR-RIMA-MIMAR

Fonte: acervo das autoras (2018).

As palavras geradoras apresentadas no Quadro 1 foram discutidas com os alfabetizandos por meio do código braille, a partir das palavras com famílias silábicas mais simples às mais complexas. De modo geral, os alfabetizandos apresentaram algumas dificuldades na formação para a escrita e a leitura das novas palavras descobertas. Desse modo, com as palavras mais complexas que continham “ch - lh- dr- pl- cl- z - x”, ambos os alfabetizandos tiveram auxílio da pesquisadora durante toda a intervenção, considerando que foram escritas na reglete, mesmo assim, apesar de ser em relevo, os alfabetizandos ainda apresentavam pouca percepção tátil.

A pesquisadora verificou, por meio das intervenções e diálogos no percurso, que o alfabetizando Domingos estava em processo de alfabetização no decorrer das

intervenções. O alfabetizando Antônio apresentou maiores dificuldades na formação silábica e na escrita das palavras geradoras e demais palavras descobertas. Assim, ambos necessitavam dar continuidade ao processo de alfabetização em braille no uso do método de Paulo Freire, pois este contribuiu diretamente com o ensino, tendo em vista que aborda o contexto cultural dos alfabetizandos.

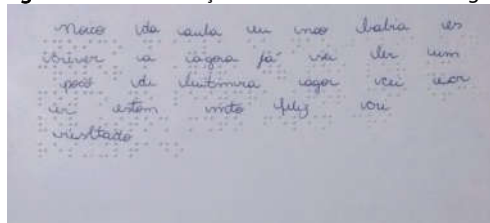
No que se refere à leitura, os alfabetizandos Domingos e Antônio apresentaram dificuldades e necessitam de maior estimulação da percepção tátil. Conforme Brandão (1991), cada palavra geradora tem sua carga pragmática, pois é uma combinação do teor afetivo com o peso crítico. Dessa forma, além do processo de aprendizagem por meio do tato, cada alfabetizando tem seu tempo de aprendizagem.

Os temas geradores foram pensados por Freire (1967) para serem usados na fase pós-alfabetização. Neste estudo, não foi possível utilizá-lo porque o processo de alfabetização de pessoas cegas exige um tempo maior, em razão da apropriação do código braille, com isso o tempo proposto para o estudo não permitiu o seu desenvolvimento completo, mas mostrou a capacidade de superação e esperança dos alfabetizandos cegos em aprender a ler o mundo com as mãos; com mais intervenções também conhecerão novos mundos e novas realidades.

É importante esclarecer que, neste estudo, não houve processo avaliativo durante as intervenções práticas aplicadas. A análise dos resultados deu-se durante o processo de intervenção, assim como por uma autoavaliação subjetiva realizada com os alfabetizandos. O objetivo da autoavaliação foi verificar o processo da escrita e da leitura a partir da concepção dos alfabetizandos.

A Figura 5 apresenta a autoavaliação realizada pelo alfabetizando Domingos sobre sua concepção no processo de alfabetização.

Figura 5 – Autoavaliação do alfabetizando domingos



Fonte: as autoras (2018).

Verifica-se, na escrita do alfabetizando Domingos, sua tentativa de produção de texto, apesar dos erros ortográficos. É possível constatar que ele está em processo de alfabetização e necessita de maiores intervenções para a apropriação da escrita. Para este alfabetizando, o método de Freire (1967) adaptado ao código braille mostrou-se com resultados à apropriação da escrita, apesar da necessidade ainda de desenvolvimento. Quanto à leitura, foi possível perceber as dificuldades táteis, que melhoram com maiores estimulações sensoriais.

O alfabetizando Antônio não realizou a autoavaliação em formato de texto, pois encontra-se em processo de formação de palavras, isto é, entende que as sílabas possuem mais de uma letra, mas não se apropriou ainda dos pontos matriciais do código braille para a formação autônoma da palavra. Desse modo, a pesquisadora

realizou a avaliação por meio do diálogo, assim como foi percebendo seu processo de aprendizagem durante a intervenção, conforme o relato:

Pesquisadora: [...] como você avalia todo o processo de alfabetização de que participou?

Antônio: [...] pra mim, isso que a senhora tá fazendo, me ensinando a ler e escrever é uma coisa boa. Eu passei minha vida inteira achando que eu nunca ia aprender nada, pois só trabalhava. Mas a senhora sabe professora, que te contar da minha vida, foi tão bom, me deixou feliz. Eu sei que é difícil pra mim que tô cego, mas, aprendi as letras. Minha cabeça não ajuda muito, já tô velho, mais, vou continuar a aprender. Um dia vou ler, a senhora vai ver, pra mim é difícil sentir os pontinhos do braille nos dedos, eu não sinto muito, minha mão é muito grossa. Mas, pra quem nunca aprendeu uma letra na vida, tô muito feliz em ter aprendido.

Com base no diálogo do alfabetizando Antônio, é possível analisar que o método de Freire contribuiu diretamente em seu processo de alfabetização, no sentido de entender o mundo do alfabetizando a partir do universo vocabular e, por consequência, levar o alfabetizando a pensar nas letras que diz ter aprendido, assim como a esperança de continuar a aprender. Nesse contexto, Freire (1979, p.16) ressalta que “[...] ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, o analfabeto [...] é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler”. Assim, tudo é possível de se transformar, basta desvelar a realidade, dar possibilidades a todos, incluir as pessoas com deficiências.

Diante do estudo proposto, compreendeu-se que o método de Freire (1967) trouxe contribuições para a alfabetização dos participantes cegos Domingos e Antônio e para a conscientização das suas atuações sociais de forma crítica, no sentido de entender o mundo, assim como na ampliação de suas autonomias e para a libertação social, trazendo novas perspectivas para o processo de ensino alfabetizador de pessoas com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de Freire (1967) propõe, em suas linhas mestras de ensino, formas de alfabetizar pessoas que não tinham condições para aprender a ler e escrever por causa de suas condições sociais, dentre outros fatores. Assim, o teórico conduziu seu pensamento como princípio essencial para o método, o de que a alfabetização e a conscientização não se separam, de modo que pensar em ensinar é pensar na humanização do homem de forma libertadora.

Nessa perspectiva, este estudo analisou as contribuições do método de Paulo Freire à alfabetização de adultos cegos, considerando a perspectiva de emancipação e superação da leitura e da escrita para uma educação inclusiva e libertadora. Para tanto, o estudo fez uso de intervenções práticas. Desse modo, o estudo dividiu-se com base no

método de Freire (1967) em: i) pesquisa do universo vocabular; ii) ensino do código braille; iii) palavras geradoras; iv) problematização e formação de palavras novas empregando a família silábica em braille.

Após as intervenções realizadas, os resultados revelam que a aplicação do método de Freire adaptado ao código braille trouxe contribuições aos alfabetizando cegos no processo de leitura e escrita em braille, como: i) os avanços na alfabetização de Domingos, como tentativas de escrita de textos, apesar das dificuldades na percepção tátil para a leitura; ii) o alfabetizando Antônio mostrou-se em processo para a formação de palavras, isto é, entendeu que as sílabas, em alguns casos, possuem mais de uma letra, mas não se apropriou dos pontos matriciais do código braille para a formação autônoma das palavras; iii) a compreensão de que o acesso à leitura e à escrita possibilita outros conhecimentos; iv) a retomada das histórias de vida dos participantes, com a possibilidade de novas aprendizagens.

O estudo revela, ainda, que além dos avanços na alfabetização houve a ampliação da consciência crítica no modo de os alfabetizando entenderem o mundo de outras formas, refletindo sobre suas ações. De modo geral, o estudo possibilitou aos alfabetizando cegos compreender seu contexto social, histórico e político e sua própria realidade para o processo de alfabetização, como também novas descobertas e leituras de mundo. Dessa forma, sem dúvida, a leitura e a escrita possibilitam ao aluno cego a emancipação, a partir do momento que podem ter acessos às experiências do mundo, estabelecendo novas aprendizagens e elaborando a sua identidade.

No entanto, há a necessidade de maiores intervenções para que a aplicação do método possibilite aos alfabetizando cegos concluírem o método com os temas geradores, o que Freire (1967) chama de pós-alfabetização. Nesse sentido, espera-se que novos estudos possam contemplar essa temática sobre o método de Paulo Freire na alfabetização de pessoas com deficiência visual, com a abordagem de outros contextos sociais, históricos e políticos para a ampliação da gama de conhecimentos para alfabetizando, alfabetizadores e pesquisadores interessados no tema.

Artigo recebido em: 29/03/2021

Aprovado para publicação em: 29/06/2021

CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE'S METHOD TO THE LITERACY OF BLIND ADULTS

ABSTRACT: The study analyses the contributions of Paulo Freire's method to the literacy of blind adults, considers emancipation and the overcoming of writing and reading, to seek na inclusive and liberating education. With a qualitative approach, it is uses the case study as a strategy conducted in an institution specialized in the field of visual impairment. The research participants were two blind students. For data collection, field diary records were used, as well as the photographic record. The activities were planned using the Paulo Freire's method, adapted for teaching the braille code. The results reveal that the use of this method contributed to the literacy process of blind participants, in the writing and Reading of the braille code, as well as, in the processo of their awareness, to enable them to understand in the social, historical and political contexts for new discoveries and world readings.

KEYWORDS: Paulo Freire's Method. Braille Literacy. Visual Impairment. Inclusion.

LAS CONTRIBUCIONES DEL MÉTODO DE PAULO FREIRE A LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS CIEGOS

RESUMEN: El estudio analiza las contribuciones del método de Paulo Freire a la alfabetización de adultos ciegos, para considerar la emancipación y la superación de la escritura y la lectura, para buscar una educación inclusiva y libertadora. Con un enfoque cualitativo, utiliza el estudio de caso como una estrategia realizada en una institución especializada en el campo de la discapacidad visual. Los participantes de la investigación fueron dos estudiantes ciegos. Para la recolección de datos se utilizaron registros del diario de campo, así como el registro fotográfico. Las actividades se planificaron utilizando el método Paulo Freire, adaptado para la enseñanza del código braille. Los resultados revelan que el uso de este método contribuyó al proceso de alfabetización de los participantes ciegos, en la escritura y lectura del código braille, así como, en el proceso de su conciencia, para permitirles comprender en los contextos sociales, históricos y políticos nuevos descubrimientos y lecturas del mundo.

PALABRAS CLAVE: Método de Paulo Freire. Alfabetización en braille. Discapacidad Visual. Inclusión.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*. Elaboração: SANTOS, F. C.; DE OLIVEIRA, R. F. C. – Brasília-DF, 3ª edição. 95p. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

BRANDAO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**: São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARISTO, E. de F.; SHIMAZAKI, E. M.; MAMCASZ-VIGINHESKI, L. V.; SANTINELLO, J.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LÜDKE, M; ANDRÉ, A. D. E. M. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU. 2013.

MATOS, N. S; MENDES, G. E. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.- Mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SÁ, D. E; CAMPOS, M. I; SILVA, C. B. M. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SOUZA, R. T. C; MENDES, G. E. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000200279&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 jan. 2021.

VILARONGA, R. A. C; MENDES, G. E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ELIZIANE DE FÁTIMA ALVARISTO: Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atualmente, é professora no Departamento de Pedagogia da (UNICENTRO); Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE-DV) e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Guarapuava/PR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1549-4176>

E-mail: elizianealvaristo@unicentro.br

ELSA MIDORI SHIMAZAKI: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP); graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari; pós-doutorada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, é professora dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade do Oeste Paulista.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

E-mail: emshimazaki@uem.br

LUCIA VIRGÍNIA MAMCASZ VIGINHESKI: Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR); graduada em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atualmente, é professora dos programas de Pós-Graduação em Promoção da Saúde (UniGuairacá) e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG) e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE-DV/SEED).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6474-0927>

E-mail: lucia.virginia@uniguairaca.edu.br

JAMILE SANTINELLO: Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é professora no programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1136-2421>

E-mail: jamile@unicentro.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).