

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Rodrigo Aparecido Estevão

**PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO:  
Contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa  
EMEI de Belo Horizonte**

Belo Horizonte  
2023

Rodrigo Aparecido Estevão

**PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO:  
Contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa  
EMEI de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.

**Área de concentração:** Educação e linguagem

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Celia Abicalil Belmiro

**Coorientador:** Prof. Dr. Josiley Francisco de Souza

Belo Horizonte  
2023

E79p  
T

Estevão, Rodrigo Aparecido, 1979-  
Práticas de mediação do texto literário [manuscrito] : contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte / Rodrigo Aparecido Estevão. -- Belo Horizonte, 2023.  
196 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Célia Abicalil Belmiro.  
Coorientador: Josiley Francisco de Souza.  
Bibliografia: f. 165-178.  
Apêndices: f. 179-190.  
Anexos: f. 191-196.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Belo Horizonte (MG) -- Teses.  
3. Educação inclusiva -- Teses. 4. Crianças deficientes -- Educação -- Teses.  
5. Deficientes visuais -- Educação -- Teses. 6. Educação de crianças -- Teses.  
7. Literatura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 8. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 9. Mediação de leitura -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação inclusiva -- Teses.  
I. Título. II. Belmiro, Célia Abicalil, 1948-. III. Souza, Josiley Francisco de, 1976-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.911



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: Contribuições para o processo de inclusão de uma criança com baixa visão numa EMEI de Belo Horizonte**

**RODRIGO APARECIDO ESTEVÃO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

*Celia Abicalil Belmiro*

Prof(a). Celia Abicalil Belmiro – Orientador  
UFMG

*Josiley Francisco de Souza*

Prof(a). Josiley Francisco de Souza - Coorientador  
UFMG

*Guilherme Trielli Ribeiro*

Prof(a). Guilherme Trielli Ribeiro  
UFMG

*Norma Barbosa de Lima Fonseca*

Prof(a). Norma Barbosa de Lima Fonseca  
CMBH

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.

## **Agradecimentos**

- A Deus que me acompanha e fortalece todos os dias.
- À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que mais uma vez me acolheu.
- Aos professores Celia Abicalil Belmiro, Aracy Alves Martins e Josiley Francisco de Souza que assumiram a orientação desta pesquisa, com competência e dedicação. Vocês me propiciaram um vasto caminho de aprendizagem, por meio das indicações, empréstimos de material, considerações e múltiplas orientações. Sem dúvida, foram imprescindíveis na conquista deste sonho.
- À amiga Danúbia e à professora Taísa pelo incentivo para participação no processo seletivo de mestrado.
- À professora Ana Maria da disciplina Metodologia na Pesquisa, por sua leitura crítica, solução de dúvidas e acolhimento.
- Aos professores do curso, Paco, Francisca, Flávia, Maria Zélia, Gil, Telma, Maria Amália, Priscila, com os quais tive amplas oportunidades de aprendizagem.
- Aos meus colegas de curso, Wal, Juliano, Cleideni, Rosana, Luciana, Íris, Daniel e Danilo que leram o projeto e fizeram considerações importantes.
- À Tamires e ao Igor, pelas contribuições com a parte tecnológica desta pesquisa
- Às amigas Ana Paula, Jacqueline, Luciana e Norma, pelas conversas sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, material disponibilizado e palavras de apoio em momentos difíceis.
- À Elaine da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID) da SMED de BH, pela atenção dispensada.
- À diretora MLS e vice-diretora ACGL da EMEI P (Regional Barreiro), à coordenadora pedagógica TGC, às professoras KPCFS e DSCSL, à Auxiliar de Apoio ao Educando AEF, à mãe DMAE, à Lili e demais crianças e pais participantes desta pesquisa, que tornaram este estudo possível e deram contribuições valiosas, apesar de um quadro pandêmico desafiador.
- Aos professores integrantes da Banca de Mestrado, Norma, Guilherme, Telma e Santuza, pela prontidão em ler a dissertação e contribuir com este estudo.

## **Agradecimentos especiais**

**Mãe e pai**, agradeço a vocês por compreenderem os meus momentos de ausência física. E mesmo não nos vendo e nos falando todos os dias, sabem do amor por vocês e sei o quanto me amam também. Agradeço o apoio incondicional para finalizar este trabalho, mesmo sem entender, em alguns momentos, a minha persistência em estudar, apesar dos desafios encontrados pelo caminho. Mas me conhecendo, sabem como gosto de desafios. Afinal de contas, “a vida... o que ela quer da gente é coragem”, como diz Guimarães Rosa.

**Irmãs e sobrinhos**, agradeço também a compreensão de vocês pelas minhas ausências. Agradeço o apoio despretenso, as conversas e por me proporcionarem momentos de descontração e leveza, quando eu estava vivendo tempos de turbulência.

**Meu amore**, agradeço a você por todo carinho e dedicação ao nosso amor. Agradeço também por me incentivar a prosseguir e concluir esta pesquisa, mesmo eu tendo às vezes de me dedicar mais a ela. Agradeço por compreender os meus momentos de solidão para maior envolvimento com as leituras e escrita, isso foi fundamental. Agradeço por trazer mais sorrisos e simplicidade aos meus dias. Agradeço também por esperar mais um pouco para realização de um dos nossos sonhos.

## Resumo

Esta pesquisa descreve e analisa as práticas de mediação do texto literário entre professores e crianças videntes e com baixa visão em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva propõe uma educação para todos, num único espaço, independentemente de a pessoa ter deficiência ou não, voltada à igualdade de oportunidades e à equidade na oferta de recursos e estratégias para o acesso ao conhecimento formal. Vale ressaltar a importância de um processo de escolarização para além do direito à matrícula, assegurando às crianças com deficiência acessibilidade às atividades propostas e promovendo a participação, interação e aprendizagem no ambiente escolar, bem como o respeito à diferença e valorização à diversidade humana para o exercício da empatia e cidadania na sociedade, aliando discurso e prática. Para tal, a linguagem literária enquanto expressão da criação artística humana pode contribuir para a ampliação de experiência de mundo e concretização desses direitos, desde que haja o uso adequado da literatura nos espaços escolares pelos mediadores e, assim, resulte no desenvolvimento dos aspectos estéticos e éticos presentes nas relações entre os sujeitos e o texto literário, o senso de pertencimento e construção da identidade dessas crianças. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as práticas de mediação do texto literário com crianças videntes e com baixa visão no ambiente escolar. Além disso, pretende-se refletir acerca da prática leitora no processo de letramento e letramento literário; entender como a criança com restrição visual se relaciona com a leitura realizada pelos mediadores de leitura literária; analisar os recursos e estratégias de acessibilidade utilizados nas atividades, assim como identificar os limites e avanços no processo de letramento por meio da literatura infantil. Nesse sentido, o embasamento conceitual acerca de alguns termos para a elaboração mais abrangente deste estudo, como: culturas da infância, oralidade, letramento como prática social, letramento literário, literatura, mediação de leitura, processo de inclusão no contexto escolar, a relação entre literatura infantil-deficiência-recursos e estratégias de acessibilidade à criança com deficiência visual, como a tradução intersemiótica e a tecnologia assistiva, foi de suma relevância. Essa construção teórica contou com uma proposta interdisciplinar, já que considera estudos entre Educação (BELMIRO, 2008; SOUZA, 2010; SOARES, 1998, 1999; PAULINO, 2014; COSSON, 2011; GALVÃO; BATISTA, 2006; STREET, 2012, 2014; SARMENTO, 2004); Literatura (ZUMTHOR, 1993, 2010; ONG, 1982; HAVELOCK, 1995, 1996; VELASCO, 2018; AMARILHA, 2010; YUNES, 2012, 2015; REYES, 2012; CÂNDIDO, 2004; BERNARDO, 2005); Deficiência e Inclusão Escolar (MAZZOTTA, 2011; BERSCH, 2006; DINIZ, 2007; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007; SASSAKI, 1998, 2010; MANTOAN, 2007, 2013) e Tradução Intersemiótica (DINIZ, 1994; TEIXEIRA, 2018; MOTTA; ROMEU FILHO, 2010). Por conseguinte, propõe-se utilizar como metodologia uma abordagem qualitativa, com diferentes procedimentos e instrumentos na coleta de dados: diário de campo, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos escolares e oficiais. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os profissionais da educação (professoras, coordenadora e direção) da escola, em certa medida, apresentam engajamento com a perspectiva de literatura como Arte na Educação Infantil. Quanto às práticas literárias específicas com criança com Deficiência Visual, esse estudo evidenciou sensibilização e conscientização por parte dessas profissionais, no entanto, considera-se a necessidade de formação continuada para o aprofundamento sobre conceitos, recursos e estratégias para a oferta de uma literatura acessível e inclusiva às crianças com esse tipo de deficiência.

Palavras-chave: Mediação do texto literário. Educação Infantil. Baixa visão. Letramento literário. Acessibilidade e Inclusão escolar.

## Abstract

This research describes and analyzes the practices of mediation of the literary text between teachers and sighted children and low vision children in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI), in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. The Special Education from the perspective of inclusive education proposes an education for all, in a single space, regardless of whether the person has a disability or not. It is aimed at equal opportunities and equity in the provision of resources and strategies for accessing formal knowledge. It is worth emphasizing the importance of a schooling process that goes beyond the right to enrollment, ensuring accessibility to proposed activities in the school for children with disabilities and promoting participation, interaction and learning for them in the school environment, as well as promoting respect for differences and appreciation of human diversity for the exercise of empathy and citizenship in society, thus combining discourse and practice. To this end, literary language as an expression of human artistic creation can contribute to the expansion of world experience and the realization of the children's rights, since that there is adequate use of literature in school spaces by mediators and, resulting, thus, in the development of aesthetics and ethics aspects present in the relationships between the subjects and the literary text, and also resulting in the sense of belonging and construction of the identity of these children. The general objective of the present research is to understand the practices of mediation of the literary text with sighted and low vision children in the school environment. Furthermore, we intend to reflect on the reading practice in the process of literacy and literary literacy; to understand how the visually impaired child relates to the reading performed by literary reading mediators; to analyze the accessibility resources and strategies used in the activities, as well as identify the limits and advances in the literacy process through children's literature. In this sense, the establishment of conceptual basis of some terms were of paramount importance for a better elaboration of this study, such as: childhood cultures, orality, literacy as a social practice, literary literacy, literature, reading mediation, inclusion process in the school context, the relationship between child literature, disability, resources and accessibility strategies for visually impaired children, such as intersemiotic translation and assistive technology. This theoretical construction had an interdisciplinary proposal, since it considers studies between Education (BELMIRO, 2008; SOUZA, 2010; SOARES, 1998, 1999; PAULINO, 2014; COSSON, 2011; GALVÃO; BATISTA, 2006; STREET, 2012, 2014; SARMENTO, 2004); Literature (ZUMTHOR, 1993, 2010; ONG, 1982; HAVELOCK, 1995, 1996; VELASCO, 2018; AMARILHA, 2010; YUNES, 2012, 2015; REYES, 2012; CÂNDIDO, 2004; BERNARDO, 2005); Disability and School Inclusion (MAZZOTTA, 2011; BERSCH, 2006; DINIZ, 2007; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007; SASSAKI, 1998, 2010; MANTOAN, 2007, 2013) and Intersemiotic Translation (DINIZ, 1994; TEIXEIRA, 2018; MOTTA; ROMEU FILHO, 2010). Therefore, we propose as methodology the use of qualitative approach with different procedures and instruments for data collection, such as: field diary, semi-structured interviews, analysis of school and official documents. The results of this research showed that the education professionals (teachers, coordinator, and direction) of the school, to a certain extent, are engaged with the perspective of literature as Art in Early Childhood Education. As for specific literary practices with children with Visual Impairment, this study showed awareness and sensitization on the part of these professionals, however, it is considered the need for continuing education for them to deepen the concepts, resources, and strategies for offering an accessible and inclusive literature for children with this type of disability.

**Keywords:** Mediation of the literary text. Child education. Low vision. Literary literacy. Accessibility and School Inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração diferenciando inclusão, exclusão, separação e integração .....	71
Figura 2 - Formato 1: Livro em Braille .....	76
Figura 3 - Formato 2: Livros em letra ampliada.....	77
Figura 4 - Formato 3: Livros falados.....	78
Figura 5 - Capa do livro <i>A felicidade das borboletas</i> (2003) .....	112
Figura 6 – O livro <i>Brincadeiras de criança com Ivan Cruz</i> no corredor .....	113
Figura 7 - Capa do livro <i>Brincadeiras de criança com Ivan Cruz</i> .....	114
Figura 8 - O livro mágico .....	118
Figura 9 - Capa do livro <i>Tigres Brincalhões</i> (2013) .....	119
Figura 10 - Capa do livro <i>Formas e cores</i> (2012) .....	120
Figura 11 - Leitura de história .....	121
Figura 12 - Atividade A.....	121
Figura 13 - Atividade B .....	122
Figura 14 - Pintura da Lili .....	123
Figura 15 - Vídeo do livro <i>A descoberta da Joaninha</i> .....	123
Figura 16 - Capa do livro <i>A descoberta da Joaninha</i> (1998) .....	124
Figura 17 - Atividade C .....	125
Figura 18 - Atividade D.....	125
Figura 19 - Atividade C da Lili .....	126
Figura 20 – Capa do livro <i>Pop-up de opostos: Oceano</i> .....	127
Figura 21 - Capa do livro <i>Leo e a baleia</i> (2019) .....	128
Figura 22 - Lili e a baleia azul.....	129
Figura 23 - Leo e as crianças .....	129
Figura 24 - Pintando a baleia.....	130
Figura 25 - Capa do livro <i>A Joaninha que perdeu as pintinhas</i> (2013) .....	131
Figura 26 - Contaçon de história.....	132
Figura 27 - Lili no corredor .....	133
Figura 28 - Lili e a joaninha .....	133
Figura 29 - Crianças no corredor.....	133
Figura 30 - Resultado 1 .....	134
Figura 31 - Resultado 2 .....	134
Figura 32 - À procura das joaninhas.....	135
Figura 33 – Encontrando uma joaninha.....	135

Figura 34 - Lili procurando joaninha.....	136
Figura 35 - Lili e a joaninha .....	137
Figura 36 – As meninas e a joaninha.....	137
Figura 37 - Desenho da festa no céu.....	138
Figura 38 - Capa do livro A Festa no céu (1995) .....	139
Figura 39 - Capa do livro O livro da gratidão .....	141
Figura 40 - Painel literário.....	142
Figura 41 - Roda de histórias.....	142
Figura 42 - Exposição e leitura de histórias .....	143
Figura 43 - Receita de massinha no quadro branco.....	144
Figura 44 - Amassando massinha.....	144
Figura 45 - Pintando massinha .....	145
Figura 46 - Baile de máscaras.....	145
Figura 47- Cartão natalino.....	146

## **LISTA DE GRÁFICOS E ESQUEMAS**

Gráfico 1 - EMEIs em Belo Horizonte/MG com crianças com DV, mar. 2020 .....	103
Gráfico 2 - Número de EMEIs em Belo Horizonte/MG, mar. 2020 .....	104
Gráfico 3 - Quantidade de bairros (2021), área (2021) e EMEIs (2022) em Belo Horizonte/MG.....	105

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Softwares para pessoas com DV .....	82
Tabela 1 - Número de crianças com DV por regional em BH, em mar. 2020 .....	104
Tabela 2 - Regionais da cidade de Belo Horizonte, com a quantidade de bairros (2021), a extensão da área (2021) e a quantidade de EMEIs (2022) .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Audiodescrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APADV	Associação de Pais e Amigos dos Portadores de Deficiências Visuais e Associadas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact Disc</i>
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Covid-19	Coronavírus 2019
DAISY	<i>Digital Accessible Information System</i>
DEID	Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
DEIN	Diretoria de Educação Infantil
DV	Deficiência Visual
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ER	Ensino Remoto
GERBI	Gerência de Bibliotecas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAL	Núcleo de Alfabetização e Letramento
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NVDA	<i>Non Visual Desktop Access</i>
OM	Orientação e Mobilidade

ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PC	Paralisia Cerebral
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PEVI	Práticas Educativas para a Vida Independente
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PSE	Programa Saúde na Escola
RME	Rede Municipal de Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Revisão de literatura .....</b>	<b>19</b>
<b>1 Oralidade e escrita como práticas sociais de letramento literário: experiência, memória e conhecimento .....</b>	<b>23</b>
1.1 Oralidade e escrita: alguns apontamentos.....	25
1.2 Entrecruzamentos entre oralidade e escrita.....	28
1.3 Sobre letramento e letramento literário .....	34
<b>2 Literatura e arte: experiências e produção de sentidos pelas crianças.....</b>	<b>39</b>
2.1 Literatura, as culturas da infância e os modos de se relacionar com o mundo .....	39
2.2 As práticas de leitura literária: processos de mediação .....	44
2.3 A performance na literatura: conceitos e tipos .....	47
2.4 Literatura e experiência estética.....	56
<b>3 Deficiência visual: conceitos e característica .....</b>	<b>60</b>
3.1 A deficiência visual e os processos de aprendizagem na infância.....	64
3.2 Modelo Social de Deficiência.....	67
3.3 Deficiência visual e as tecnologias assistivas para acessibilidade ao livro .....	73
<b>4 Um recorte sobre a Educação: A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	<b>84</b>
4.1 Educação Especial: conceitos, etapas e nomenclaturas .....	84
4.2 A Educação Especial no mundo e no Brasil: as primeiras instituições de ensino na área da Deficiência Visual .....	88
4.3 Políticas de Educação Especial no Brasil .....	91
4.4 Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - MG.....	97
<b>5 Práticas de mediação escolar: descrição e análise de dados .....</b>	<b>102</b>
5.1 Levantamento inicial de dados .....	102
5.1.1 Segundo contato com a DEID/SMED .....	107
5.2 Envio e aprovação do projeto de pesquisa no COEP.....	107
5.3 Contato nas EMEIs para início da pesquisa de campo .....	107
5.4 Os protocolos da PBH para o retorno às aulas presenciais: o recomeço .....	108
5.5 Contato com a direção e coordenação da EMEI.....	110
5.5.1 Reunião com os pais ou responsáveis das/pelas crianças da turma.....	111
5.5.2 Visita à EMEI e algumas impressões iniciais .....	112
5.6 As práticas de letramento e mediação do livro literário na pesquisa de campo..	114
5.6.1 Um pouco da história da criança com baixa visão.....	115
5.6.2 Algumas práticas de mediação nos espaços escolares .....	116
5.6.2.1 Práticas de leitura da professora KPCFS .....	117

5.6.2.3 Roda de histórias.....	140
5.6.2.4 Outras práticas educativas de letramento sem o uso da literatura .....	143
5.7 Transcrição e análise de entrevistas .....	146
<b>Considerações finais .....</b>	<b>162</b>
<b>Referências.....</b>	<b>165</b>
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com a diretora.....	179
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e professora .....	180
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com a mãe da criança com DV.....	181
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com a criança com DV .....	182
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado ao (à) diretor (a) .....	183
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado ao (à) coordenador (a), professor (a), assistente administrativo educacional e demais funcionário .....	185
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado aos pais e/ou responsáveis pelas crianças .....	187
APÊNDICE H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, destinado às crianças (3 a 6 anos) .....	189
ANEXO A - Carta dos professores orientadores da pesquisa à DEID/SMED .....	191
ANEXO B - Carta de Apresentação do (a) pesquisador (a) .....	192
ANEXO C - Termo de Anuência para pesquisa na Rede Municipal de Belo Horizonte .....	194
ANEXO D - Bilhete da escola à família, solicitando a devolução do termo de consentimento assinado .....	196

## Introdução

No Brasil, há pouco mais de uma década, é possível notar o crescimento do número de matrícula de crianças com deficiência na escola regular, inclusive na cidade de Belo Horizonte, *locus* deste estudo. Isso se deve, em boa medida, à luta dos movimentos das pessoas com deficiência e seus familiares, organizações em defesa das minorias e à elaboração de políticas públicas governamentais comprometidas com a valorização dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre os documentos que, possivelmente, colaboraram para isso, citamos a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), que originou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), embora a discussão em torno de uma sociedade inclusiva e de uma Escola para Todos tenha ocorrido a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca (1994), que assim anunciou:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças superdotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Com base nessa variedade de condições, vale salientar que a natureza heterogênea dos sujeitos, nas relações escolares, aponta para a equidade no acesso e permanência das crianças dentro das escolas regulares, assegurando a proposta de acessibilidade e inclusão existente em documentos jurídicos acerca da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, ou seja, uma Escola para Todos.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 16).

Esse processo de inclusão escolar perpassa todas as práticas educativas presentes nos espaços escolares, especialmente aquelas envolvendo a literatura como expressão da arte; assim, contribui para a ampliação das experiências de mundo, pertencimento, identidade e afetividade, além das percepções estéticas, criativas, imaginativas e críticas das crianças, inclusive as com Deficiência Visual (doravante DV), quando utilizados recursos e estratégias acessíveis para a apresentação do texto literário e, conseqüentemente, produção de sentidos por essas crianças por meio da oralidade e da escrita. Contudo, a escola, de certa maneira,

representa o papel fundamental no processo de escolarizar a literatura, moldar comportamentos e controlar pensamentos. Logo, a escolarização da literatura pode ser adequada ou inadequada, de acordo com Soares (1999).

Nesse sentido, o presente estudo propõe aprofundar o tema das práticas de mediação do texto literário em uma Escola Municipal de Educação Infantil (doravante EMEI) em Belo Horizonte, cuja turma há crianças videntes, aquelas que possuem o sentido da visão preservado, e uma criança com baixa visão.

Diante do sujeito com um corpo diferente, um corpo com deficiência, que destoa do padrão social de normalidade e inserido na escola regular, em que práticas escolares, geralmente, são construídas por/para videntes, surge a seguinte questão motivadora: como os recursos e estratégias, utilizados pelos mediadores do texto literário, podem colaborar para a acessibilidade e a inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil?

O ser humano é um ser histórico e social que necessita da interação com o outro para se desenvolver em vários outros aspectos, de modo que a linguagem cumpre o papel de realizar essa mediação, conforme exprime Proença Filho (2000, p. 18), ao afirmar que “a linguagem é uma das formas de apreensão do real [...]” e “o ser humano vive em permanente e complexa interação com a realidade e a apreende de várias maneiras como, por exemplo, através dos sentidos [...]”.

Esta pesquisa objetivou compreender as práticas de mediação literárias em uma turma com crianças videntes e uma criança com deficiência visual (baixa visão), além de refletir acerca dessas práticas no processo de letramento e formação de leitores de literatura, entender como a criança com deficiência visual se relaciona com a leitura realizada pelos mediadores e analisar os recursos e estratégias de acessibilidade utilizados nessas práticas e, também, identificar os limites e avanços no processo de letramento literário por meio da literatura nos contextos da infância e da inclusão. Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa, foram utilizados instrumentos de coleta de dados, como: observação, entrevista semiestruturada e, para aprofundamento da temática, o estudo bibliográfico.

A abordagem e relevância do tema em evidência nesta pesquisa, entrelaça com a produção acadêmica deste pesquisador durante a Graduação em Teatro, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2013) e Pós-Graduação (Especialização) em Educação Inclusiva em Contextos Escolares, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2019), que será abordada na próxima seção, além da experiência profissional em Biblioteca Escolar em escola regular e Docência em escolas regular e especializada. Há 13 anos, atuou como mediador do texto literário, sendo 11 com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e,

há 1 ano, com crianças da Educação Infantil. Contudo, no ensino infantil do ensino regular, até o presente momento, não teve contato com nenhuma criança com deficiência visual. No período de docência em escola especializada foi utilizada, como uma das estratégias nas aulas de Teatro, a leitura literária junto às crianças com deficiência visual do ensino fundamental.

Este estudo se concebeu diante da possibilidade de contribuir para a atuação dos mediadores do texto literário, perante as múltiplas realidades vivenciadas por eles no contexto escolar, além de proporcionar reflexões ao meio acadêmico sobre esse tipo de mediação com crianças com deficiência visual na Educação Infantil.

Além disso, o desenvolvimento desta pesquisa buscou colaborar para reflexões sobre a participação plena dessas crianças no ensino regular e público, destituindo-as da invisibilidade e ausência do conhecimento formal, muitas vezes gerada por espaços de segregação, como instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Diante disso, o desejo desta pesquisa foi colaborar para um processo de escolarização mais efetivo das crianças com deficiência visual, bem como desmistificar a ideia de incapacidade, improdutividade e inferioridade que permeia considerável parcela do imaginário social.

Conforme o Art. 43 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (doravante LBI) nº 13.146/2015, “o poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo” (BRASIL, 2015). Isso possivelmente pode contribuir para a garantia do direito à cidadania, acessibilidade, comunicação e expressão, inclusive da criança com deficiência visual no contexto escolar, cujas atividades também ocorrem.

Para tanto, essa pesquisa se divide em cinco capítulos:

O primeiro capítulo reflete sobre alguns estudos a respeito da oralidade e da escrita, que apontam entrecruzamentos e dicotomias entre elas, bem como reverberações da introdução da escrita e da imprensa em contextos sociais de culturas tradicionais, em que o caráter oral da linguagem predominava. Vale destacar, também, tais dimensões entre essas modalidades da língua com enfoque na literatura.

O segundo capítulo trata a literatura como expressão da arte e a produção de sentidos pelas crianças, por meio das práticas de mediação de leitura nos espaços escolares; além disso, apresenta e desenvolve conceitos importantes para este estudo, como os de culturas da infância, literatura e performance.

O terceiro capítulo aborda conceitos, características e os processos de aprendizagem das crianças com deficiência visual e, também, sobre o Modelo Social de Deficiência que defende a eliminação das barreiras de acessibilidade rumo à inclusão em espaços não

segregativos. Ademais, discorre a respeito de tecnologias assistivas para o acesso ao texto literário.

O quarto capítulo apresenta um recorte sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto mundial, brasileiro e municipal, bem como a análise de documentos oficiais resultantes de políticas públicas educacionais.

Já o quinto capítulo descreve e analisa os dados coletados, por meio da observação das práticas de mediação do texto literário e entrevistas semiestruturadas realizadas no campo de pesquisa.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida no cenário de pandemia pelo Novo Coronavírus (doravante Covid-19), cujos distanciamento, uso de máscaras e álcool gel foram algumas das medidas de prevenção à doença no ambiente escolar. Devido a esse quadro pandêmico, muitas das propostas foram inviabilizadas. Esse panorama será mais bem detalhado no capítulo 5.

## Revisão de literatura

Nos últimos anos, algumas pesquisas voltadas à infância e à deficiência visual têm surgido com maior frequência, entretanto a maioria delas é feita com foco na área CAPES da saúde. No âmbito educacional, conforme a proposta desta pesquisa, mais especificamente no que tange às práticas de mediação do texto literário e à inclusão escolar, há bastante a avançar.

Após busca no Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, bem como no Repositório Institucional UFMG, utilizando palavras-chave/expressões: “deficiência visual”; “recursos e estratégias de acessibilidade”; “literatura infantil”; “mediadores de leitura literária”; “letramento literário”; “deficiente visual”; “inclusão escolar”; “educação infantil”, dentre outras, de modo separado e associado, pesquisas contemplando os temas educação infantil, deficiência visual, mediadores de texto literário e recursos e estratégias de acessibilidade não foram localizadas.

Posteriormente, foi consultada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e encontrados três estudos correlatos, sendo dois deles de mestrado e um de doutorado. O primeiro (2009), a respeito da adaptação gráfica de livros literários para crianças cegas da Educação Infantil, por meio de recursos, como o da impressão em serigrafia, permite a leitura em braile e a decodificação das imagens; o segundo (2014) discute a recepção do livro infantil ilustrado adaptado para o acesso a diferentes linguagens para crianças e adolescentes cegos e com baixa visão (escrita e imagética); e o terceiro (2015) tratou da compreensão do processo de alfabetização e letramento de duas crianças que nasceram cegas, tanto no contexto familiar, na classe comum da escola regular quanto no AEE – Atendimento Educacional Especializado.

A dissertação *Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual* (2009), da pesquisadora Vivian de Oliveira Preto, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília da UNESP – Universidade Estadual Paulista, buscou adaptar graficamente livros de literatura infantil para alunos cegos da Educação Infantil, optando em dividir a pesquisa em duas etapas: em princípio, a compreensão do universo da criança cega, sua família e o professor e, em seguida e simultaneamente, a fase de adaptação do material e a produção gráfica em série dos livros de literatura infantil, de modo que o produto do estudo pudesse abranger também as crianças cegas não participantes da pesquisa. Foram adaptados os seguintes livros: *A Pequena Sereia*; *A Bela e a Fera* e *Bambi*. Essas duas etapas deram origem a dois manuais de orientação, sendo um para os professores e outro para os produtores gráficos, a fim de contribuir na utilização

do desenvolvimento do trabalho cognitivo, educacional e cultural desses profissionais com crianças cegas.

Quanto aos resultados da pesquisa, foram sinalizadas a importância do recurso da adaptação gráfica para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e imaginação da criança cega, bem como a ampla divulgação dos livros adaptados com os manuais à população em geral. Ademais, os resultados apontaram também “a necessidade de estudos a respeito de características da forma, legibilidade tipográfica, contraste de cores para crianças com baixa visão” (PRETO, 2009, p. 121).

A dissertação *Relação texto-imagem: A resposta de crianças com deficiência visual ao livro ilustrado contemporâneo* (2014), da pesquisadora Tássia Ruiz, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Centro de Comunicação, Educação e Artes da UEL - Universidade Estadual de Londrina, propôs o estudo da recepção de livros ilustrados de crianças e adolescentes, entre 10 e 14 anos, com cegueira e baixa visão, tendo o objetivo de compreender a eficiência das publicações adaptadas para crianças com deficiência visual e como estas lidavam com a leitura de histórias constituídas por imagem e texto. Para o trabalho, a pesquisadora optou por dois livros para leitura dos participantes: *Adélia Esquecida* e *Adélia Sonhadora*, sendo os textos de Lia Zatz e ilustrações de Luise Weiss. Tais obras dispunham de livros com texturas distintas (lisas, felpudas, granuladas) e imagens preenchidas ou em contornos, que propiciaram acessibilidade aos sujeitos com e sem deficiência visual

A pesquisa resultou em: deslocar a abordagem inicial do problema que esteve focado nas tipologias do texto, como rótulos comparativos, para instrumentos à compreensão das respostas dos participantes durante a leitura; propor novas maneiras de trabalhar livros ilustrados adaptados, para além do reconhecimento da imagem tátil nos livros, junto a sujeitos com deficiência visual, de modo que fossem proporcionadas a eles experiências significativas para o desenvolvimento da autonomia e possibilidades, visto que as linguagens em tais livros propiciaram funções distintas entre texto e imagem, ora articulando, ora fragmentando sentidos; encorajar parcerias entre produtores editoriais, escritores, dentre outros profissionais.

Já na tese *Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos* (2015), da pesquisadora Kátia Regina da Silva, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, a autora conduziu o estudo com duas crianças cegas: uma do segundo ano e outra do quinto ano, para investigar o processo de alfabetização, eventos e práticas de letramento, sem o domínio do Sistema Braille ou tecnologias assistivas pelas crianças. Sob a perspectiva do letramento como prática social em contextos distintos, envolvendo familiares, professores da classe e

professores do Atendimento Educacional Especializado, a autora defendeu a possibilidade de acesso à cultura escrita, para além dessas estratégias de acessibilidade apontadas acima.

Dentre os resultados apresentados pela pesquisadora, a criança do 2º ano, por meio de eventos de letramento fora da escola, como a experiência religiosa da leitura e escuta de trechos bíblicos, incentivada por uma tia, passou a dar sentido à leitura, além de estimular o seu interesse pela aprendizagem do Sistema Braille no ambiente escolar. Quanto à criança do 5º ano, o fácil acesso e incentivo familiar à experiência digital, utilizando a escrita e jogos, ampliaram o seu interesse pela tecnologia computacional, propiciando o seu aprendizado, na escola e no AEE, de programas acessíveis, como o *DOSVOX* e o *NVDA*.

Além das pesquisas apresentadas acima, temos os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs – anteriores, realizados por este pesquisador, que também dialogam com esta pesquisa, motivando-o a dar continuidade à investigação do presente estudo.

Em 2013, foi realizada a monografia *Cegueira, corpo e movimento: Contribuições à construção da autonomia corporal em crianças através de atividades teatrais*, apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, oriunda do Projeto de Intervenção Artística durante a Prática de Estágio de Teatro III, intitulado *A corporeidade na cegueira: O desenvolvimento de diferentes possibilidades perceptivas*. A pesquisa foi realizada em 2011, com crianças com cegueira e baixa visão, entre 8 e 9 anos, numa Escola de Ensino Especializado em Minas Gerais, que se encontra disponível em *Compact Disc* (CD), na Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG.

Em 2019, o projeto de intervenção pedagógica, *Estimulação auditiva e tátil em crianças com deficiência visual: Possibilidades de construção da percepção entre corpo e espaço*, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, no Curso de Especialização em Educação Inclusiva em Contextos Escolares, também foi desenvolvido numa Escola de Ensino Especializado de Minas Gerais, com crianças cegas e baixa visão, entre 6 e 7 anos e encontra-se disponível no Repositório Institucional da UFJF.

O primeiro TCC (2013) tratou da análise crítica da Prática de Estágio de Teatro III, que teve como objetivo potencializar o ganho de autonomia corporal das crianças em relação a si mesmas, ao espaço e ao outro, por meio de exercícios e jogos teatrais que visaram o estímulo da percepção sensório-motora e cinestésica, para mudança de qualidade no movimento corporal; também objetivou o desenvolvimento da capacidade de expressão da

linguagem verbal, imagética e corporal, do relacionamento, imaginação, contato e improvisação na cena teatral.

O estudo resultou: na constatação da evolução das crianças quanto à percepção, coordenação motora, formação da autoimagem e imagens corporais, além do aumento da qualidade do movimento corporal, ampliando o acervo da linguagem imagética e corporal; no desenvolvimento da segurança e independência do corpo em relação ao espaço e ao outro, diminuindo a tensão muscular exacerbada e os episódios de desequilíbrio corporal. Além disso, observou-se que, nos jogos teatrais que envolveram a produção de histórias, de modo coletivo e com objetos do cotidiano, em boa parte do tempo, os diálogos deram lugar aos monólogos, apontando, dessa maneira, para a necessidade de outras propostas que desenvolvam a construção da escuta do outro no momento da contação de histórias.

O segundo TCC (2019) apontou recursos e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da percepção tátil e auditiva, através de textos literários, exercícios e jogos teatrais. A pesquisa objetivou a ampliação dos sentidos remanescentes, sobretudo o tato e a audição, para a aquisição de maior emancipação entre corpo e espaço, através da apreciação e identificação de sons do cotidiano; a escuta, leitura e contação de histórias, para o (re)conhecimento de elementos presentes nas narrativas literárias, utilizando instrumentos musicais e objetos do cotidiano; a prática de brincadeiras, exercícios e jogos, para a construção de cenas.

O estudo acima resultou na ampliação significativa entre linguagem verbal, imagética e corporal, bem como a associação entre tempo e ritmo dos movimentos do corpo e sonoridades; e no relaxamento muscular e equilíbrio corporal. Além do mais, contribuiu para melhor identificação de sons do cotidiano e objetos, assim como o uso deles de forma artística no contexto da cena teatral por meio da criação, contação e escuta de histórias. A pesquisa sugeriu também a importância de estender o foco à estimulação aos demais sentidos: olfato, gustação, bem como o aprofundamento em atividades direcionadas à visão residual. Podemos observar que os estudos apresentados buscaram valorizar as particularidades dos sujeitos com deficiência visual, colaborando para a sua inclusão socioeducacional e cultural.

Ademais, trouxeram contribuições para a experimentação artística e apresentaram possibilidades da ampliação das experiências de mundo. Pensamos que esta pesquisa também possa contribuir para uma participação cada vez mais plena dos sujeitos com deficiência visual, por meio da mediação do texto literário no ambiente escolar da escola comum.

## **1 Oralidade e escrita como práticas sociais de letramento literário: experiência, memória e conhecimento**

A cultura oral se utiliza, de modo recorrente, da experiência e da memória para consolidar a construção da aprendizagem e propagação do conhecimento, especialmente em comunidades tradicionais.

O conto em comunidades em que prevalecem tradições orais acontece, muitas vezes, ao som do crepitar da lenha de uma fogueira, sob o clarão da lua, ou ao pé de uma grande árvore, a qual o contador encontra-se rodeado de ouvintes ávidos por histórias guardadas por gerações e cumpliciadas pelo tempo, que remetem a épocas longínquas. Uma época em que as sociedades não contavam com o recurso do registro nem da propagação por tecnologias da escrita, sendo ao contador atribuído o papel de guardião das memórias de sua comunidade. Essa função, observada por Zumthor (1993, p. 139) acerca dos narradores do período medieval no continente europeu, designava ao contador “uma função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo não poderia sobreviver”.

Pode-se considerar desse modo que a arte de contar é inerente ao homem e o acompanhou ao longo da história da humanidade e, por muito tempo, conservou os saberes, os sabores e as memórias propagados no âmago das narrativas e fortaleceu os seus processos de construção identitária.

Souza (2010, p. 146) pontua que “desse movimento constante que envolve as narrativas orais e que promove ressonâncias e diálogos, emerge uma espécie de exercício tradutório. O conto oral, ao ser transmitido por gerações e lugares, de boca a ouvido, é transcriado”<sup>1</sup>. Isso quer dizer que os contos vão sofrendo algumas transformações à medida que vai sendo empregada a criatividade do narrador durante a sua performance para transmitir de boca esses contos até chegar ao ouvido da recepção.

Em relação à transmissão e recepção, ancorada na contação de histórias, Zumthor (2010) ressalta que o oral é toda “comunicação poética” que perpassa pelo uso da palavra falada e por sua escuta, usufruindo, dessa forma, da presença imprescindível de, pelo menos, um narrador e um ouvinte. Isso implica no jogo de interlocução existente no ato da comunicação e da audiência, pois se trata de uma comunicação viva e comprometida com a realidade imediata da ação, por meio do uso da voz.

---

<sup>1</sup> De acordo com Campos (2006 *apud* Costa, 2019, p. 2), “a noção de tradução como transcrição defendida por Campos (2006): traduzir é reescrever a informação estética do texto de partida no texto de chegada. Isto implica dizer que, em alguns momentos, certos sentidos incrustados nos vocábulos e expressões vocabulares serão modificados, relegados a um segundo plano, preconizando-se, muitas vezes, as nuances melopaicas e fanopaicas da linguagem, pondo em discussão a ideia de ‘fidelidade’”.

O narrador é escolhido pelas pessoas que integram uma determinada “comunidade narrativa como o sujeito que sabe as histórias do grupo, o narrador é o guardião da memória”. E ele “se encontra em profunda integração com o grupo social de que faz parte e, por meio da narrativa, dita valores e [...] conta os feitos memoráveis do grupo”, conforme enfatizam Moraes e Medeiros (2016, p. 683). Em razão disso, o papel social do contador de histórias nessas comunidades oscila entre o reservado e o sagrado, além de ser considerado o porta-voz de memórias e ideologias. Nesse contexto da narrativa oral, destaca-se, portanto, o significativo processo ritualístico presente nessas comunidades quanto ao modo de ser e viver coletivo.

Moraes e Medeiros (2016, p. 703) apontam ainda que “a vocalidade pressupõe a presença de corpos em contato pela voz. No campo poético, vocalidade é a voz em performance”, ou seja, uma voz que traduz a essência de uma cultura marcada por narrativas orais, canções, poemas, parlendas, adivinhas, além de monólogos e demais textos dramáticos, cujos corpos em conexão representam saberes milenares.

Cabe salientar que tais práticas são bastante divertidas e as lições apresentam maior apreensão pela memória, sobretudo no contexto do universo da infância. Essas práticas envolvem todo o corpo, que se encontra em prontidão para viver as experiências do contar e do ouvir, sendo tecidas na arte do movimento contagiante dos sons dos tambores, dos corpos e das vozes.

As reverberações produzidas a partir das performances na tradição oral constituem, portanto, espaços de saberes distintos, em função dos múltiplos elementos participantes e da especificidade de cada um deles, contudo se entrelaçam recriando novas memórias e deslocamentos de conhecimento na cultura oral.

Essas performances de tradição oral se constituem de uma ação coletiva, já que os temas elucidados são tratados, por vezes, dialeticamente, cujas características didáticas e morais do conto estão imbricadas em sua dinâmica social. Diante disso, é crucial a compreensão do significado ideológico da coletividade na performance, que perpassa sua produção e sua recepção.

Tratando-se da produção, os contos tematizam variadas situações humanas – “desafios, exposição ao perigo, ao ridículo, ao fracasso, encontro do amor, enigmas, encantamento, humor” (MACHADO, 2015, p. 55). No caso da recepção, a mesma autora revela que “os contos produzem efeitos em diferentes níveis de apreensão: podem intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, perguntas, questões, provocar o riso, o susto, o maravilhamento”, de tal

maneira que a relação entre os indivíduos e as narrativas resultam em uma experiência humana que transcende o âmbito literário.

Essas temáticas representam o caráter universal da condição humana, repleto de situações desafiadoras do cotidiano, contribuindo, sobremaneira, para o desenvolvimento do pensamento crítico e do autoconhecimento.

Machado (2015, p. 56) aponta ainda que “os contos são particularizações culturais de elementos universais” e que “podemos utilizá-los como instrumentos para a compreensão do multiculturalismo”, já que há peculiaridades culturais inerentes a cada sociedade. Assim, verifica-se um encontro fecundo com a diversidade cultural dos povos, propiciando o estudo das diferenças e elaboração da consciência de pertencimento.

Embora seja possível reconhecer tais dimensões da oralidade, aqui especialmente a partir do ato de narrar, muitas vezes ela foi abordada a partir de uma relação hierarquizada com a escrita, sobretudo por meio de estudos surgidos a partir da década de 1960, que contribuíram para uma supervalorização eurocentrada da cultura escrita ocidental.

### **1.1 Oralidade e escrita: alguns apontamentos**

Galvão e Batista (2006) apresentam informações importantes de pesquisas acerca das relações entre culturas orais e letradas e mostram que a partir dos anos 60 do século XX surgem estudos sistematizados sobre a oralidade.

Havelock (1995) localiza, entre 1962 e 1963, quatro publicações fundamentais que contribuíram para a constituição desse novo campo de pesquisas. Esses trabalhos, versando sobre temas diferentes e originários de países diversos, tinham em comum o fato de colocarem a oralidade em destaque: em 1962, foram publicados *The Gutenberg Galaxy*, de McLuhan, no Canadá, e *La pensée sauvage*, de Lévi-Strauss, na França; em 1963, Jack Goody e Ian Watt publicaram o artigo “The consequences of literacy” na Inglaterra, e Eric Havelock publicou *Preface to Plato* nos Estados Unidos (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 404).

É importante observar que tais estudos acabaram por abordar as relações entre oralidade e escrita a partir do estabelecimento de dicotomias, de grandes generalizações e de uma supervalorização da escrita.

As sociedades focalizadas nesses estudos da década de 1960 foram alvo de pesquisas de campo que tinham o propósito de identificar resquícios daquilo que foi considerada ‘oralidade primária’, anterior à escrita, que corresponderia a um passado europeu: “melodias, cantos, epopeias, danças, exibições e músicas, ainda preservados oralmente e transmitidos de geração a geração entre as sociedades tribais [...]” (HAVELOCK, 1995, p. 22).

Nessa perspectiva, Ong (1982 *apud* Galvão e Batista, 2006, p. 407) discorreu sobre a existência de dois tipos de oralidade, sendo eles: “oralidade primária” e “oralidade secundária”, em que a oralidade primária se associa a “culturas intocadas pelo letramento ou por qualquer conhecimento da escrita ou da imprensa ou, ainda, a das pessoas totalmente não familiarizadas com a escrita”. Já a “oralidade secundária” refere-se “à atual cultura de alta tecnologia, em que uma nova oralidade é sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos que, para existirem e funcionarem, dependem da escrita e da imprensa”. Ong, na década de 1980, ressaltou que não existira a cultura de oralidade primária, visto que todas as culturas possuem alguma familiaridade com o código da escrita “e têm experiência de seus impactos” (ONG, 1982 *apud* Galvão e Batista, 2006, p. 407).

Na década de 1990, contrapondo-se à classificação de oralidade feita por Ong (1982) e expandindo-a, Zumthor (1993) defendeu que a oralidade poderia ser caracterizada em quatro espécies: uma oralidade primária e imediata, ou pura; uma oralidade coexistente com a escrita (subdividida em oralidade mista e oralidade segunda) e uma oralidade mediatizada. A saber, na oralidade primária não há a interação com a escrita, pois os grupos sociais mantêm-se isolados e desprovidos do sistema gráfico; na oralidade mista a influência da escrita acontece de modo parcial, pois se mantém externa ao processo da escrita. Já na oralidade segunda, a escrita sobrepõe às práticas orais, de modo que a cultura letrada prevalece; e na oralidade mediatizada, os meios de comunicação social veiculam a informação e podem ocorrer por via da pré-gravação, em função de seu caráter distanciado no tempo e no espaço imediato de enunciação. Zumthor (1993) esclarece que essa classificação de oralidade varia conforme as épocas, regiões, classes sociais e indivíduos.

Segundo Ong (1982), nas culturas de oralidade primária as palavras são sons, pois não possuem suporte visual, que seria o registro escrito, e estão associadas diretamente a ocorrências, eventos e acontecimentos práticos, movidos pela palavra falada. Nelas, as palavras têm um grande poder sobre as coisas, um poder mítico, em que muitas palavras são consideradas tabu, relacionadas, muitas vezes, ao azar ou à sorte.

Havelock (1988) explica que a utilização do termo mítico ocorre porque as culturas de oralidade primária careciam de uma grande história para recitar, cujos valores, atitudes, normas e comportamentos eram transmitidos, transcendendo o uso de máximas e ditados.

Tais estudos centrados numa perspectiva de dicotomia e hierarquização entre oralidade e escrita também acabaram desenvolvendo grandes generalizações, considerando que a introdução do código escrito nas culturas de oralidade primária provocou grandes mudanças na vida social e cultural. A respeito disso, Goody (1977 *apud* Galvão e Batista, 2006, p. 417),

por exemplo, considera o advento da escrita (ressalta-se, a escrita alfabética) como um fato divisor entre o pensamento “selvagem” e o pensamento “civilizado”, o que acaba por reforçar a perspectiva eurocentrada de tais estudos.

Sobre a história da escrita, Havelock (1996) ressalta que a invenção do alfabeto grego ocorreu por volta de 700 a. C. e que as letras gregas sofreram variações antes de serem padronizadas em toda a Grécia. Isso se deveu à presença de “[...] duas versões concorrentes, a oriental e a ocidental -, seus efeitos registraram-se devagar na Grécia; esses efeitos foram, depois, parcialmente anulados, durante a Idade Média europeia; e só chegaram a uma plena realização com o posterior invento do prelo” (HAVELOCK, 1996, p. 81).

Esse mesmo autor declara que a invenção da tecnologia da escrita se configura como uma grande revolução de um processo contínuo da história ocidental, no âmbito da linguagem e da relação das pessoas com o mundo, apesar de o acesso à escrita ter ocorrido de forma desigual no Ocidente.

Para Havelock (1988 *apud* Galvão e Batista, 2006, p. 418), “o alfabeto afetou a estrutura da linguagem e do pensamento, ao substituir o concreto pelo abstrato. Nesse sentido, o letramento não criou uma cultura, mas transformou profundamente, no decorrer de séculos, a que foi herdada”. Entretanto, há controvérsias sobre essa substituição do concreto pelo abstrato, quando se menciona que a oralidade se abstém do uso do pensamento abstrato nos processos de interação, como será apresentado em oportunidade posterior.

Ainda segundo Havelock (1988 *apud* Galvão e Batista, 2006, p. 418), o alfabeto grego trouxe os seguintes efeitos: “tornou fluente o reconhecimento das palavras; tirou a pressão sobre a memória, característica das culturas orais; substituiu o auditivo pelo visual; e tornou a linguagem um artefato, uma coisa, um objeto de estudo [...]”.

Nessa mesma direção, Ong (1982, p. 99) defende que “a escrita, no sentido estrito da palavra, a tecnologia que moldou e capacitou a atividade intelectual do homem moderno, foi um desenvolvimento muito tardio na história humana”. Ele ainda salienta que as tecnologias são artificiais, contudo, natural aos seres humanos por contribuir com a mudança interior da consciência.

A denominada revolução conceitual teria se iniciado a partir da verificação da possibilidade do registro escrito dos sons linguísticos, armazenando-os de um novo modo, sem a dependência dos ritmos empregados para a memorização de outrora. Logo, um registro que pudesse se tornar documento e o seu conteúdo resgatado a qualquer instante, discorre Havelock (1995).

Galvão e Batista (2006, p. 423) observam que diferentes pesquisadores têm apontado para o fato de que

[...] as relações entre oralidade e escrita são muito mais complexas do que alguns estudos podem fazer supor. As grandes dicotomias estabelecidas entre oral e escrito têm sido, para eles, incapazes de explicar as intrincadas relações existentes entre as diferentes formas de linguagem, as características e os modos de pensamento em culturas diversas.

Percebe-se, assim, ser fundamental considerarmos os entrecruzamentos entre oralidade e escrita.

## **1.2 Entrecruzamentos entre oralidade e escrita**

Observa-se que pesquisas mais recentes dedicadas à oralidade e à escrita, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980, fazem questionamentos à grande divisão entre oralidade e escrita, com desconstruções de mitos criados à luz da perspectiva dicotômica.

Galvão e Batista (2006, p. 423-424) chamam a atenção, por exemplo, para Graff (1987), o qual reconhece que a entrada da escrita em culturas orais pode provocar transformações variadas e profundas nessas sociedades, porém, este mesmo autor faz críticas às grandes dicotomias historicamente estabelecidas entre culturas orais e letradas e às perspectivas que tendem a supervalorizar a escrita, considerada sempre como algo positivo.

De modo semelhante ao pensamento de Graff (1987), Street (1995) faz questionamentos a respeito das perspectivas linguísticas como as de Ong (1982), que em sua abordagem sobre a prática do letramento enfatiza apenas a situação específica em que ela se dá, desvalorizando os aspectos mais gerais, como os históricos, sociais, políticos, econômicos, os quais contemplariam em um estudo etnográfico e antropológico dessa prática.

Tanto Graff (1987) quanto Street (1995) não consideram ser a escrita responsável pelas mudanças nas culturas orais, mas os processos intrínsecos à própria oralidade, voltados aos modos de conservação, construção e transmissão do conhecimento na cultura oral.

Já Rojo (2006), ao discutir mitos e dicotomias estabelecidos entre oralidade e escrita, destaca o fato de que a associação entre escrita, lógica e abstração, por um lado, e por outro, a associação entre oralidade e atividades práticas apresentam muitas inconsistências.

Embora a história da escrita e das práticas escolares (sobretudo) estejam muito fortemente tramadas com o surgimento da lógica, da abstração, da análise e das tecnologias, não se pode, por outro lado, dizer que as culturas ágrafas ou os povos que privilegiam as formas orais de funcionamento social se atenham unicamente às atividades práticas e artesanais, à tradição e aos rituais e tenham um pensamento

limitado, concreto e prático, sendo povos ditos primitivos. Pensemos em certos povos indígenas brasileiros ainda ágrafos ou que recentemente importaram a escrita do branco para suas comunidades: são povos que, embora vivendo em comunidades que funcionam principalmente oralmente, têm contato com a sociedade colonizadora branca e com suas tecnologias, e além dos esquemas práticos de caça e cultivo, também dispõem de TV, antenas parabólicas, gravadores, notebooks; não se restringem ao raciocínio concreto e prático, mas são capazes de transmitir de geração a geração mitos de origem muito complexos, que, se não podem ser ditos abstratos ou lógicos, também não são práticos ou concretos; lidam com a “lógica” e a matemática das transações comerciais ligadas ao extrativismo; estão abertos às inovações dos brancos (aculturação) e a suas tecnologias, quando necessário e em seu proveito (ROJO, 2006, p. 32).

É possível encontrar diferentes estudos especialmente entre os anos 1960 e 1980 que enfatizam o surgimento da escrita, afirmando que a invenção do alfabeto grego constitui o elemento fundante da História da Humanidade. Todavia, estudos contemporâneos contestam esse posicionamento teórico que, inclusive, nomeou o período anterior à escrita de “pré-história”. Além da supervalorização da escrita, muitos trabalhos consideraram ser a escrita alfabética o único sistema válido e com capacidade de abstração humana.

Em contrapartida, Eisenstein (1985) aponta que a verdadeira revolução não foi a introdução do sistema alfabético na sociedade, mas a saída do livro dos conventos, no século XII e o aparecimento da imprensa no princípio da Idade Moderna, quando ocorreram o Renascimento Científico e a Reforma. A propósito, nessa mesma época, a igreja possibilitou a divulgação do impresso e usou da imprensa para realizar censuras, por meio da publicação do Index. Portanto, é importante atentar para o contexto histórico e institucional da inovação tecnológica para não haver hegemonia desse evento.

Nessa perspectiva, segundo Zumthor (2010),

[...] constata-se a existência de uma bipolaridade que engendra tensões entre cultura hegemônica e culturas subalternas. Estas últimas exercem uma forte função histórica: a de um sonho de desalienação, de reconciliação do homem com o homem e com o mundo; elas dão sentido e valor à vida cotidiana, o que não implica em sua identificação com as ‘tradições populares’, transformadas, atualmente, em objeto museológico [...] (ZUMTHOR, 2010, p. 23).

Com isso, esse autor chama a atenção para o valor histórico existente nas culturas orais, consideradas socialmente como subalternas, levando-a a receber um tratamento indigno frente a sua representatividade enquanto linguagem, na história da humanidade desde a Antiguidade. Conforme o próprio autor enfatiza: “a linguagem é impensável sem a voz!” (ZUMTHOR, 2010, p. 13).

Por muito tempo, pensou-se que a escrita, marcada pelo aspecto visual da palavra ao ser registrada no papel, nas paredes, nas telas do computador, nas telas de pintura, tinha assegurada a sua permanência em detrimento da oralidade, que contempla em si o elemento

auditivo, caracterizado pela sonoridade da voz que, de certo modo, demonstra-se efêmero, provocando a ilusão do incontestável. Todavia, “ao longo do tempo; não se contava, então, com a astúcia do leitor que recolhe, escolhe e acolhe um recorte dos sentidos, estes sim, voláteis, quer na escrita como na oralidade” (YUNES, 2012, p. 73).

Com isso, observa-se que o leitor/ouvinte é afetado pela informação transmitida tanto pela oralidade quanto pela escrita; entretanto, cabe a ele fazer a seleção daquilo que irá produzir sentido para si próprio, uma vez que esse procedimento pode ter mais a ver com a maneira de ele refletir sobre os seus paradigmas construídos ao longo da vida, do que, propriamente, com a fonte de produção dessa informação.

Essa autora defende que são os distintos sistemas linguísticos de comunicação que nos civilizou, proporcionando a formação de culturas com identidades singulares que refletem a essência humana da qual são constituídas.

Yunes (2015, p. 195) salienta ainda que “se o real fosse diretamente acessível, as representações, as linguagens não seriam necessárias, visto que tudo nos seria transparente - evidente - e estaríamos de acordo *a priori* sobre todas as coisas”. Perante isso, pode-se inferir que a pluralidade de linguagens é que constituem as múltiplas perspectivas do real. Essas múltiplas linguagens encontram-se em um espaço e tempo que redimensionam o processo e o resultado dessas linguagens, a partir das demandas interacionais das pessoas e que são pelas demandas constituídas.

A oralidade e a escrita lidam de modo diversificado com a espacialidade e a temporalidade, já que

A oralidade interioriza, assim, a memória, do mesmo modo que a espacializa: a voz se estende num espaço, cujas dimensões se medem pelo seu alcance acústico, aumentada ou não por meios mecânicos, que ela não pode ultrapassar. A escrita evidentemente é também espacial, mas de uma outra maneira. Seu espaço é a superfície de um texto: geometria sem espessura, dimensão pura (exceto nos jogos tipográficos de certos poetas), enquanto a repetitividade indefinida da mensagem, em sua identidade intangível, lhe dá a garantia de vencer o tempo (ZUMTHOR, 2010, p. 42).

Na oralidade, a memória é palavra viva que se amplifica à medida que o espaço se redimensiona ganhando novos contornos, em que essa palavra está sob a audiência pública de um grupo sociocultural específico, não visando a sua universalidade. Já a escrita oferta uma percepção solitária a uma infinidade de leitores individuais, cuja superfície em que está inscrita se encarrega de transmiti-la de maneira universal.

Goody (2012) ressalta que

[...] parece ter sido nessas primeiras sociedades literárias que foi encontrado, pela primeira vez, um forte desenvolvimento de técnicas mnemônicas e artifícios de auxílio à memória; essas formas de auxílio à memória estão principalmente conectadas com a escrita, com a "fala visível". Em culturas puramente orais, a recriação normalmente substitui a preocupação com a memória precisa (GOODY, 2012, p. 47).

É possível inferir certa ironia utilizada pelo autor supracitado acerca da concepção reducionista da memória, por meio da escrita como “fala visível” pelo senso comum, isto é, do registro da palavra no papel, enquanto potencializadora da/na continuidade da memória na sociedade. Parece-nos que a fala necessita de um registro escrito para a sua existência e disseminação.

Por outro lado, Belmiro (2008) aponta que

A visão simplificada da concepção de linguagem, tomando a linguagem oral como ponto de partida para refletir sobre a escrita e vendo-a como transcrição da fala, explicita o elo fundante para entender a escrita a partir da unicidade e linearidade da base do alfabeto que utilizamos - o grego -, além de aceitar a finalidade racional que o *logos* privilegia (BELMIRO, 2008, p. 133).

A autora propõe, assim, uma reflexão acerca da concepção de linguagem, que transcende o ato da vocalização por meio da linguagem oral a fim de torná-la concreta, porém, a oralidade se consolida como uma modalidade da língua que apresenta as suas especificidades enquanto linguagem no processo comunicacional e de produção de conhecimentos.

Nessa direção, ressalta-se que algumas perspectivas teóricas tenderam à supremacia da escrita em relação à oralidade e que se caracterizaram pela dicotomia, inclusive observadas na década de 80. Ong (1982), por exemplo, observa que tanto a imprensa quanto os meios eletrônicos da época de produção do seu texto reforçaram esse distanciamento, uma vez que reduziu de certo modo a comunicação ao registro escrito com a ampliação da imprensa e dos meios de comunicação de massa.

Assim sendo, a cultura tecnológica contemporânea armazena esses modos de produção de maneira globalizadora. As características elementares da oralidade são transformadas em outros tipos de fonte reprodutora da informação, que dispensam o corpo e a voz como agentes únicos de comunicação, por intermédio da televisão, do rádio, do computador, do celular; novos instrumentos de veiculação do discurso em que se entrecruzam gravações de áudios e vídeos, escritas, imagens.

Diante dessa afirmação, cabe ressaltar que “a oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada ao seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a

mímica, a imagem e até a modalidade escrita da língua” (MARCUSCHI, 2014). Esta última pode realizar-se quando, na TV, numa exposição oral é utilizado o texto escrito, por exemplo. Além do mais, o autor defende que quando a pessoa não se expressa verbalmente, ocorrem pistas corporais, como a curiosidade, a indiferença, a emoção, podendo alterar o discurso dos interlocutores e, conseqüentemente, o andamento da interação.

Apesar da existência de perspectivas teóricas que estabeleceram um distanciamento entre oralidade e escrita por um certo período, observa-se a necessidade de uma reaproximação, no intuito de obter “a inserção social das novas gerações no fluxo da cultura e a compreensão de como a língua se transfigura em nova oralidade quando está escrita” (AMARILHA, 2010, p. 96). A autora acredita que “a oralidade encontrou na escrita uma forma de se eternizar” e que é possível estabelecer correlações entre as duas modalidades (oralidade e escrita), por intermédio da experiência: o ato de “ouvir a fala que se transformou na escrita”. E isso é possível a partir da experiência da mediação de leitura, que será abordada em oportunidade posterior.

Ademais, compreender a estreita relação entre oralidade e escrita pode nos propiciar maiores condições para observar os entrecruzamentos entre tais modalidades da língua, sem a necessidade do reforço à hierarquização historicamente construída. Estabelece-se, desse modo, práticas sociais significativas, que envolvem tanto a literatura oral quanto a literatura escrita.

O termo literatura oral foi cunhado pelo francês Paul Sébillot, no livro *Littérature Orale de la Haute Bretagne*, publicado em 1881, que contempla o conto, a lenda, o mito, as adivinhações, os provérbios, as parlendas, os cantos, as orações, enfim, todas as manifestações culturais com enfoque literário, difundidas por meios que não envolvem processos visuais, como é o caso da fala (CASCUDO, 1999), cujos textos em prosa e em verso são transmitidos oralmente. Quanto ao gerenciamento do conhecimento, esse é pautado na memória e na experiência de vida das pessoas.

Ong (1982) critica o uso indiscriminado do termo literatura oral, sobretudo por pesquisadores no âmbito da literatura. Na década de 80, ele discorria como para ele seria inimaginável “pensar uma herança de materiais verbalmente organizados, exceto como alguma variante da escrita, mesmo quando nada têm a ver com ela [...]” (ONG, 1982, p. 20). Isso se justifica pela precariedade de equipamentos de gravação nos anos 80, por exemplo, no ato de contar e recontar uma história na cultura oral, que se potencializa ao ser transmitida de geração em geração, sofrendo modificações espaciais e temporais, embora esteja presente o registro pela memória e a experiência de quem narra e de quem ouve.

Segundo Ong (1982, p. 19), o termo “literatura”, essencialmente, “significa escritos (latim *literatura, de litera*, letra do alfabeto), para abranger um dado corpo de materiais escritos”. Desse modo, ocorre um tensionamento conceitual, já que não se concebe o aspecto oral como estruturante do termo literatura, em que a verbalização oral não encontra onde se depositar, nem ser vista e tocada.

O autor ratifica que considerar uma “escrita oral” é, de certa maneira, desviante da lógica do sistema de escrita. Já “as palavras escritas são resíduos”, pois os textos e os livros as materializam, estabelecendo uma relação visual e tátil entre as palavras e as coisas representadas mentalmente.

Compreende-se, portanto, que a poesia oral se compõe, de acordo com Medeiros e Moraes (2016, p. 688), das “narrativas e os versos de produção e circulação orais. A poesia é tomada em seu sentido etimológico de *poiesis*, isto é, como uma criação”. Esse termo é adotado em substituição à ‘literatura oral’, “por entender-se que a palavra ‘literatura’ remete à palavra ‘letra’”, de modo que esse tipo de texto se “atualiza em performance”, conforme apresentado a seguir.

Assim, parece ser de suma importância reforçamos que a oralidade e a escrita não estão desvinculadas. Pelo contrário, são modalidades da língua que, apesar de suas diferenças, apresentam entrecruzamentos que dispensam a oposição crescente por disputa de território e poder linguístico entre elas.

Olson (1997) relativiza o aspecto utilitarista da escrita, destacando que:

É fácil superestimar ou formular erradamente a funcionalidade da escrita. Ela é funcional e vantajosa em certos cargos gerenciais e administrativos, e em um número crescente de papéis sociais. Mas o número desses cargos, que exigem esse nível ou esse tipo de proficiência na escrita é limitado (OLSON, 1997, p. 28).

Isso mostra que a escrita não deve ter essa supremacia perante as demais linguagens presentes na interação social, já que as funções sociais se associam de modo singular com a escrita.

Por conseguinte, a oralidade e a escrita, como modalidades da língua, não devem ser categorizadas em grau de subordinação, pois nenhuma delas encontra-se à mercê da outra; ao contrário, ambas estabelecem duas formas distintas de linguagem, que concebem grande contribuição cultural e histórica na formação da comunicação humana. Ambos os sistemas de comunicação interagem para constituírem práticas sociais significativas de letramento e letramento literário, como será observado a seguir.

### 1.3 Sobre letramento e letramento literário

A pesquisa acerca das práticas sociais de letramento tem sido foco de investigação no cenário nacional e internacional há algumas décadas. Certamente, muitos teóricos, inclusive de áreas distintas do conhecimento, como sociólogos, antropólogos, psicólogos, educadores, dentre outros, continuarão se debruçando sobre tais conteúdos, visto que os estudos apresentam evidências acerca de disputas por território, associadas às relações de desigualdade e poder, envolvendo, sobretudo, práticas de letramento escolar e práticas de letramento não escolar que são/estão permeadas pelas modalidades da língua, cuja representação ocorre por meio da oralidade e da escrita. Consequentemente, podemos observar tensionamentos existentes entre as múltiplas possibilidades de linguagem e os seus modos de comunicação na sociedade.

Nessa direção, é possível inferir que o termo letramento possui uma dimensão social que valoriza as suas práticas no contexto histórico e cultural, no qual está inserido. De acordo com Soares (1998), letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita adquiridas por meio do contexto específico de ocorrência de práticas sociais e em determinados grupos situados espacial e temporalmente, além de como essas habilidades lidam com os valores e as necessidades dos integrantes desses grupos. Ainda vale destacar que as práticas sociais de letramento também se constituem pela oralidade, conforme salienta Kleiman (1995), ao ampliar o campo de ação do letramento:

[...] Em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir). [...] Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (KLEIMAN, 1995, p. 18).

A partir disso, cabe ressaltar o importante papel do letramento nas práticas orais de interação social que ocorrem antes da apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança, quando ainda no seio familiar, principalmente na relação entre a mãe (ou quem representa esse papel) e o bebê, manifestam-se práticas orais, como cantigas de ninar e contação de histórias.

Soares (1998, p. 74-75) defende que letramento, numa dimensão social, corresponde a “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar, questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”, sendo, nessa perspectiva,

caracterizada por um senso democrático contra a opressão e a necessidade de padronização de pensamento observada nas interações construídas na sociedade.

Na tentativa de expandirmos essa discussão, esclarecemos que o termo letramento apresenta uma dimensão multifacetada, isto é, plural, levando-nos a utilizar de modo mais adequado o termo letramentos, ou ainda, multiletramentos que, de acordo com Street (2012, p. 73), são “sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação”, que resultam em: letramento digital, letramento literário, letramento imagético, dentre outros. Dessa maneira, podemos observar modos distintos de interação social, em que “as múltiplas linguagens rompem com fronteiras espaciais, culturais, linguísticas e temporais” – segundo discorrem Ferreira, Machado e Oliveira (2017, p. 108). Neste estudo será priorizado o estudo sobre o letramento literário, conforme anuncia o título deste capítulo.

O termo “letramento literário” foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Paulino (1998), em um texto encomendado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, com o título “Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares”: nele, o termo foi utilizado no intuito de contemplar o texto, o autor, o leitor e as práticas de leitura literária, visto que “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Ademais, cabe informar que isso pode ser confirmado por práticas de letramento fora do ambiente escolar, como é o caso dos letramentos não escolares, que ocorrem nas casas, nos locais de trabalho, além de outros espaços de convívio social.

Nesse sentido, Street (2014) defende que há uma ideologia dominante acerca da pedagogização das práticas sociais em geral, especialmente aquelas associadas às concepções de leitura e escrita. Isso pode mostrar o importante papel social que a escola desempenha na vida das pessoas, inclusive ao disseminar práticas educativas, sobretudo literárias, voltadas à reprodução de desigualdades e controle, ao moldar pensamentos, hábitos e comportamentos.

Soares (1999) enfatiza que

O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1999, p. 22).

Isso ocorre, por exemplo, quando a literatura deixa de ser uma linguagem artística e de ter um sentido estético que desperta memórias e estimula a imaginação criadora, construindo

identidades, formando leitores críticos e engajados com a realidade social, para ser uma ferramenta didática meramente utilitarista, cujo objetivo é ensinar conteúdos de outras disciplinas curriculares. E, de modo equivocado, cerceia, assim, a capacidade de produção autônoma de a criança se relacionar com o texto e o autor e, na maioria do tempo, afasta-a da leitura.

Segundo Cosson (2014, p. 185), o letramento literário é um “processo contínuo” e “começa com as cantigas de ninar, contos infantis e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, acontece um processo de apropriação, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua”, já que as narrativas podem ser o despertar para a liberdade de criação e mergulho no mundo da fantasia pelas crianças, propiciando-lhes (re)elaborar valores estéticos e éticos oriundos da própria subjetividade e da capacidade de sentir e expressar emoções, exercendo, desse modo, o direito de ser humano de maneira mais plena.

Acerca disso, Velasco (2018, p. 79-80) ratifica que “estabelecer objetivos para a história já é interromper o fluxo de vida da narrativa, porque o mesmo conto pode brincar de formas diferentes dentro de cada contador e de cada criança”, condicionando, assim, a experiência estética do indivíduo ao cumprimento imposto pela atividade proposta. Ao contrário disso, propõe-se contribuir para a liberdade da recepção em vivenciar uma história que vá além da padronização do letramento dominante, conduzido pela leitura e escrita.

Nessa perspectiva, podemos observar o uso frequente da linguagem oral no processo de letramento literário e anterior à apropriação da leitura e escrita, inclusive nas práticas de mediação literária.

No que tange essa ideia, Reyes (2012) enfatiza a necessidade de uma literatura abrangente no ambiente escolar, no sentido de ofertar “uma educação sentimental” que extrapole os resquícios da literatura europeia voltada ao controle de pensamentos e comportamentos. Em oposição, uma literatura em que “possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história” (REYES, 2012, p. 28). Enfim, uma educação para o conhecimento de si próprio a partir do contato com a poesia, o conto, a crônica e, decorrente disso, uma relação mais ampla e significativa com o mundo.

De acordo com Cosson (2011, p. 17), a literatura propõe “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, em que a leitura literária na escola exerce um papel

importante nesse processo. Isso se realizada como uma experiência que atribua sentidos ao mundo de cada uma das pessoas envolvidas.

Dessa maneira, o letramento literário escolar contribuirá com a formação do leitor, “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 106). Ou seja, um ser social apto a construir elos entre experiência literária e sua realidade.

Em contrapartida, Zappone (2008b) defende que as práticas de letramento literário não se reduzem à leitura literária, elas se utilizam de outros suportes para além do discurso escrito, estendendo-se a diferentes contextos e espaços sociais. Para ela, “constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.” (ZAPPONE, 2008b, p. 31), em que outras linguagens permeiam e enriquecem as experiências artísticas das crianças. A autora afirma a importância de práticas de letramento que transcendam a experiência com o texto impresso em livro, considerando as múltiplas possibilidades de desenvolvimento de práticas sociais de letramento.

Cumprе salientar que as práticas de letramento são múltiplas e a produção de sentidos, para dar forma à experiência, está associada aos contextos de enunciação e recepção, considerando, assim, fundamental a interlocução.

Santos e Yamakawa (2017) defendem que ao ser priorizada a natureza social da linguagem, o enfoque ideológico é o mais pertinente a ser adotado na instituição escolar, partindo da premissa que toda prática de letramento está situada socialmente. Em consequência disso, parece inadequado avaliarem diferentes práticas sociais de letramentos numa perspectiva do letramento, muitas vezes, dominante, pautada na escrita e padronizada pela escola, em detrimento dos letramentos não escolares vivenciados pelos alunos em outras instâncias sociais. Provavelmente, caso fossem consideradas as práticas de letramentos desses alunos fora do ambiente escolar, a adesão e o desenvolvimento do processo de letramento das crianças seriam maiores.

Evidenciam-se, desse modo, relações de poder, inclusive no âmbito escolar que (re)produzem formas de letramento mais dominantes e influentes do que outras. Em se tratando de literatura, “é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas” (ZAPPONE, 2008a, p. 54), ao passo em que “as demais manifestações literárias (os *games*, as novelas, as séries, os filmes etc.) são desvalorizadas pela escola simplesmente pelo fato de que, não estando materializados em

forma de livro, estariam longe de constituir-se como objeto literário” (SANTOS; YAMAKAWA, 2017, p. 92). E, dessa maneira, restringindo à dimensão do suporte livro o trabalho com a literatura.

Se a escola adota o modelo autônomo de letramento,<sup>2</sup> conforme discutido por Street (2003), como modelo de ensino, especialmente no que tange à educação literária, como considerar os diversos contextos de práticas de letramentos e o seu uso pelos sujeitos?

Esse questionamento corrobora com a discussão promovida por Zappone acerca do foco no modelo autônomo de letramento dentro dos muros da escola, que privilegia textos canônicos de origem eurocêntrica os quais, na maioria das vezes, estão distantes do contexto social dos leitores e, provavelmente, não darão sentido a essa experiência literária.

Ademais, discriminam-se outras formas ficcionais e suportes de propagação de textos literários apresentados pelos alunos que não sejam as registradas no papel, como, por exemplo, os contos orais que atravessaram várias gerações sem a legitimação da tecnologia da palavra escrita, ou aqueles narrados através de aparatos eletrônicos como computadores, celulares, rádios. Desse modo, frustrando os alunos em relação a suas experiências com a literatura na instituição escolar, inviabilizando, assim, o desenvolvimento do letramento escolar e o letramento social de forma crítica.

Em virtude disso, verifica-se a necessidade da ampliação do conceito de leitura literária para além do registro escrito, uma vez que a literatura se constrói por sua natureza essencialmente nômade, representada por elementos orais, imagéticos, sonoros, táteis, dentre outras formas de expressão, empregadas nas práticas sociais de mediação, conforme abordagem no capítulo a seguir.

---

<sup>2</sup> Na compreensão de Street (2003), o letramento autônomo “[...] disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam para que possam ser apresentados como se fossem neutros e universais [...]”, uma vez que atua com o “pressuposto de que o letramento em si – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (STREET, 2003, p. 77).

## **2 Literatura e arte: experiências e produção de sentidos pelas crianças**

A oralidade e a escrita são importantes modalidades da língua nos espaços de práticas sociais interacionais, sobretudo nos exercícios de mediação literária nos ambientes de educação formal e informal. Na escola, por exemplo, a experiência literária em diferentes linguagens, seja verbal, seja visual, pode contribuir para a expressão artística.

Muitas vezes a mediação do texto literário ocorre por meio da memória e da voz. A voz, com efeito, é um instrumento potente de propagação e dimensão concreta da oralidade, capaz de difundir as práticas da oralidade e da escrita nos grupos sociais e culturais, rompendo, assim, com as barreiras do tempo e do espaço.

Amarilha (2010) defende que “literatura é arte e comunicação”. Arte por ser oriunda da expressão criativa humana, sendo a palavra a matéria-prima; e comunicação, por tratar-se da experiência de interlocução que considera a relação com o outro um modo de (re)construção dos sentidos, visto que o homem é um ser social por natureza.

A literatura pode contribuir para o exercício da experiência humana. É possível internalizar as verdades que a poesia e a ficção representam; talvez a leitura seja diálogo, e por meio dela ocorra os possíveis modos de compreender e de lidar com a própria existência no mundo e, desse modo, de repente, ser capaz de aproximar da experiência do outro. E essa experiência se inicia na infância, com as múltiplas formas das crianças relacionarem-se com o mundo.

Nessa perspectiva, é possível uma reflexão mais abrangente da concepção de literatura, isto é, tomando-a como uma linguagem artística em suas diferentes perspectivas, trazendo outras possibilidades de compreensão e experiências. Uma literatura constituída por manifestações que agregam memórias, identidades e linguagens de suporte de natureza diversa, em que a produção de sentidos se reflete na elaboração de conhecimento desde os primeiros anos de vida.

### **2.1 Literatura, as culturas da infância e os modos de se relacionar com o mundo**

As crianças simbolizam modos singulares de ser e estar no mundo. As culturas da infância correspondem à apropriação crítica das culturas por elas, ao desenvolverem formas de significação, pensamentos, comportamentos e ações próprias em contato com o mundo, diferentemente do modo de significar o mundo pelos adultos (SARMENTO, 2004).

No entanto, nem sempre foi assim, porque a ideia de infância é uma conquista da modernidade. De acordo com o autor, durante boa parte da Idade Média as crianças eram

consideradas apenas como “seres biológicos”. Não participavam socialmente e eram desprovidos de autonomia existencial. Elas “[...] pertenciam ao universo feminino, junto do qual permaneciam até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez [sic] precoce” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Houve um processo complexo para a alteração desse modo de pensar e agir da sociedade da época. A partir da constituição de organizações sociais voltadas à compreensão do universo da infância e suas particularidades, além da institucionalização da infância no início da modernidade, esse cenário começou a se modificar.

A institucionalização da infância ocorreu devido à congregação de alguns fatores, dentre eles, a criação de instâncias públicas de socialização, sobretudo a escola pública, associada à construção social da infância e a reconfiguração da estrutura da família, que passou a ofertar maiores cuidados e a incentivar o desenvolvimento da criança. Esta tornou-se o centro das relações afetivas do seio familiar das classes médias e destinatária dos projetos de ascensão social por meio da formação escolar, à custa das classes populares.

Mesmo que essa mudança na concepção de infância não tenha contemplado todas as crianças, Sarmiento (2004) revela um contexto social promissor para algumas crianças e inóspito para outras. Observa-se a capacidade de as crianças sonharem e metamorfosearem a si próprias e o seu entorno é contínuo. Por vezes, transformam-se em super-herói ou em um gato quando recorrem ao “era uma vez...” sem deixarem de ser elas mesmas. Também transformam objetos como o cabo de uma vassoura em cavalinho de pau. As crianças incorporam no momento presente, o passado e o futuro, alterando, assim, a linha do tempo e garantindo a ocorrência simultânea de fatos de tempos diferentes (SARMENTO, 2004). Nesse sentido, algumas crianças podem ressignificar o peso da sociedade que os adultos lhes atribuem, no entanto, é possível que ajam com a leveza da renovação e das múltiplas possibilidades de sentidos. Por isso, o lugar da infância é considerado como um lugar fronteiro entre aquele que abriga a concepção de mundo pelos adultos e a e aquele gerado pela capacidade de reinvenção desse próprio mundo pela perspectiva das próprias crianças.

Para compreender essas culturas da infância, o autor defende ser necessário o conhecimento de uma gramática específica, ou seja, um conjunto de referenciais e sentidos próprios do universo simbólico da criança, que se articula a partir de quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade consiste nas relações estabelecidas pelas crianças com o outro, com a família e com os seus pares, especialmente no ambiente escolar e no meio social em que

vivem. Tais relações propiciam o aprendizado de valores que contribuem para a formação da identidade individual e social das crianças. O universo heterogêneo no qual as crianças estão inseridas propicia o contato com realidades distintas, aprendendo valores agregadores à sua identidade pessoal e social (SARMENTO, 2004).

Na interação com os seus pares, as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que a rodeiam. Por meio de atividades compartilhadas e rotinas diárias elas podem enfrentar seus medos, representar fantasias e cenas do cotidiano. Essa interatividade tem um caráter geracional, uma vez que as crianças crescem e deixam às próximas gerações o legado dos jogos e brincadeiras. As crianças maiores vão ensinando às menores diferentes modos de se relacionar com a vida e com o mundo. Isso justifica as recorrentes brincadeiras de pião, amarelinha, dentre outras, em meio à era dos jogos eletrônicos (SARMENTO, 2004).

A ludicidade é uma característica fundamental das culturas da infância. O lúdico promove a sociabilidade, a aprendizagem e a recriação do mundo com mais leveza. O brincar é inerente ao homem por ser uma das atividades sociais mais importantes, e não apenas ao contexto da infância. Paradoxalmente aos adultos, as crianças não veem distinção entre o brincar e o fazer coisas sérias, sendo possivelmente o ato de brincar o que a criança faz de mais sério. O brinquedo e a brincadeira são elementos indispensáveis na construção das fantasias infantis (SARMENTO, 2004).

Quanto à concepção de fantasia do real pelas crianças, realidade e imaginação coexistem, pois o mundo do “faz de conta” pelas crianças remete à sua interpretação do mundo e os significados atribuídos às coisas que nele se insere. Nas culturas infantis, a fantasia do real é essencial para a resistência às situações dolorosas da vida, como a partida de uma pessoa querida ou a boneca com a qual se brinca em face da tristeza (SARMENTO, 2004).

Já em relação à reiteração, esse autor salienta que o tempo da criança é um tempo recursivo que pode ser reiniciado e repetido infinitamente. Na reiteração as crianças utilizam durante as brincadeiras práticas de interação ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), de continuidade (“e depois... e depois”) e, também, de ruptura (“pronto, não brinco mais contigo”). Nessas práticas elas estruturam modos de comunicação e estabelecem pactos de convivência. Através do repasse de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo contínuo, possibilitam a reinvenção e recriação da concepção de ser criança em interação com o mundo.

Consequentemente, compreender as culturas da infância e o processo interacional de gerações entre as crianças e os adultos e também daquelas com os seus pares pode contribuir para a construção de significados e ações que constituem o nosso paradigma de sociedade.

Além das brincadeiras e brinquedos característicos do contexto da infância, as práticas interacionais das crianças são igualmente permeadas por histórias, desde os primeiros anos de vida.

Na primeira infância, a relação das crianças com as histórias, especialmente sem a mediação do livro físico, ocorre por meio da linguagem das brincadeiras, dos jogos, da arte de contar e ouvir histórias, pois nas culturas da infância “uma história pode virar brinquedo, que pode virar cantiga, que pode virar trava-língua, que pode virar brincadeira de mão, que pode virar pega-pega, que pode virar acalanto, que pode virar história novamente. O brincar reúne infinitas narrativas” (VELASCO, 2018, p. 82), considerando, desse modo, a representação da realidade pela via do simbólico, tão presente no ato de perceber e explorar o mundo, inerente às culturas da infância.

Essas experiências do “faz de conta” e da metamorfose vividas pelas crianças, ao transformar um objeto e/ou situação em outras formas de perceber o espaço, o outro e a si mesmas, geram processos mentais significativos e relevantes à produção de conhecimentos.

Elas transitam facilmente entre realidade e imaginação, abrindo passagens para a liberdade do pensamento. De acordo com Velasco (2018), para as crianças:

[...] há uma linha tênue, sem paredes, entre os dois universos. [...] As crianças ainda conseguem enxergar através dos cortinados, e atravessam essas portas com maestria. Mas a comunicação entre os mundos se fecha quando crescemos e começamos a acreditar que as portas não existem (VELASCO, 2018, p. 114).

Isso porque a expressividade e a criatividade começam a ser balizadas pelo julgamento alheio e, sobretudo, pela autocensura e pelo medo do ridículo. Brincam com a realidade e a imaginação que, para elas, associam-se continuamente e sem medida.

A palavra brincar, conforme afirma Velasco (2018), origina-se da raiz latina *vinculare*. Brincando as crianças constroem vínculos consigo mesmas e com o seu entorno (pessoas, espaços, objetos, seres imaginários). Contando e ouvindo histórias também. A autora enfatiza que o processo de construção do conhecimento na cultura da infância é composto pelo ato de brincar, a arte de contar e ouvir histórias. Os pais, por sua vez, transmitem aos filhos o arsenal de cantigas e histórias que ouviram em suas infâncias.

Além disso, desde a mais tenra idade, as crianças são mergulhadas no universo das imagens e de seus sentidos, de modo que, “na medida em que escuta uma história, uma ponte

se estabelece entre palavras e imagens internas correspondentes [...]. A visão da criança é transportada para onde a ação está ocorrendo, seu olhar atravessa o contador. Ela vive as palavras: a palavra para ela é imagem” (VELASCO, 2018, p. 75-76) e, desse jeito, ela vai estabelecendo e fortalecendo as suas relações com o mundo, mesmo quando está brincando sozinha, conversando consigo mesma ou em silêncio, o corpo e o olhar expressam a palavra não pronunciada, a palavra em forma de imagem mental.

Portanto, contar histórias para crianças requer olhar a criança do ponto de vista da infância, experimentando e descobrindo outros modos de contar. Há de se pensar que as crianças não são seres adultos em miniatura. Elas possuem mecanismos mentais próprios para se relacionarem com o mundo da linguagem e suas múltiplas formas de apresentação.

Outra questão a ser considerada por alguns contadores é que os contos, na maioria das vezes, são tratados somente como entretenimento, sem considerar a dimensão humana capaz de criar pontes entre o imaginário e o concreto, a ficção e as múltiplas facetas da existência humana, inclusive a subjetiva e a estética.

Ao encontro dessa afirmação, Velasco (2018, p. 75) esclarece que “muitas vezes, os contos são tratados apenas como histórias para divertir ou distrair, mas, considerados em sua profundidade, eles se revelam espelhos da experiência humana” (VELASCO, 2018, p. 75), pois,

Através das histórias, a criança vive o medo com o corpo todo, entrando em contato com suas múltiplas sensações [...]. Ao ouvir um conto ela pode ter reações físicas - ficar com a garganta seca, com frio na barriga, com os olhos arregalados, o coração acelerado [...].” (VELASCO, 2018, p. 123).

Aos poucos, essas experiências amedrontadoras vão sendo superadas e as crianças passam a ter a necessidade de encarar outros desafios, configurando-se em rituais de passagem.

Quando, por exemplo, nas histórias, as crianças se deparam com monstros e sentem medo, elas passam por processos internos que são elaborados a partir das várias linguagens literárias que, por vezes, podem ser um lugar seguro para elas. Muitas vezes, elas projetam-se nos personagens, enfrentando e exterminando monstros e, com isso, compreendendo os seus medos para se tornarem mais autoconfiantes.

Através das histórias as crianças resgatam memórias afetivas significativas para elas, porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a

percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 09), em que memória e oralidade se entrelaçam nesse processo de mediação e apreensão do mundo pelas crianças.

Portanto, verifica-se que, anteriormente à leitura das letras, as crianças aprendem a se relacionar na vida por meio de situações do cotidiano que envolvem a oralidade, seja por meio das brincadeiras, seja por meio das narrativas orais, desenvolvendo, dessa maneira, a autonomia diante das circunstâncias adversas da vida, experimentando sensações e emoções e, conseqüentemente, construindo saberes.

## **2.2 As práticas de leitura literária: processos de mediação**

A leitura literária, de acordo com Paulino (2014, p. 177), “requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária [...]”. Essa liberdade se aplica, sobretudo, ao exercício das subjetividades, estímulo à imaginação e elaboração de interpretações variadas pelos sujeitos envolvidos nessa experiência coletiva, configurando uma das principais funções sociais da literatura: o de associar a leitura literária à reflexão e à imaginação, ao romper com atitudes mecânicas do cotidiano.

As práticas de mediação literárias podem ocorrer em vários espaços (parques, praças, hospitais, bibliotecas) e serem realizadas por vários atores (pais, mães, avós, cuidadores e educadores). Nesse sentido, a escola não é a única instância social nem a dimensão educativa exclusiva onde ocorrem práticas de leitura literária.

O mediador de leitura “é um leitor sensível e perspicaz, que deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas”. Além disso, “cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores [...]” (REYES, 2014, p. 213). Ademais, em certos momentos, ele indica livros; em outros, permanece em absoluto silêncio para que o leitor e o livro dialoguem.

Ele deve ser um voraz narrador/ouvinte/leitor, pois, por intermédio da arte e da literatura, pode-se influenciar no desenvolvimento do interesse pelo texto literário, na ampliação da experiência de mundo e na produção de sentidos pelas crianças. A relação de cuidado e amor entre o mediador e o livro pode ser ampliado à criança e ao seu gosto pela leitura, porque:

Ler, ouvir/contar histórias desperta o pensamento narrativo. Uma forma de pensar coexistente com o pensamento lógico científico, vinculado à subjetividade e ao emotivo, surge em situações onde o sujeito busca compreender através de simbolismos a realidade (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 241).

Segundo Amarilha (2010), cabe ao mediador promover o incessante movimento entre a tríade oralidade-escrita-oralidade. O mediador faz esse movimento por meio das estratégias de leitura em voz alta, na vocalização do texto literário.

No âmbito escolar, o sentido dos termos ‘mediação’ e ‘mediador’ tem sofrido pulverização devido aos múltiplos conceitos e funções recebidos. Tais termos ganharam um significado genérico, “chegando a se confundir com o próprio papel e função do professor e do profissional de biblioteca. Mediar e ensinar passaram a ser compreendidos quase como sinônimos [...]” (NOVAIS, 2017, p. 6).

O autor pondera que ao ocorrer isso, vê-se a necessidade de recuperar a natureza pedagógica da mediação e do mediador que, provavelmente, estiveram a serviço de outros interesses, provocando um desajuste em sua função original. A desvirtualização do modo de conceber e exercer esse papel e função provoca condições precárias para a construção da leitura literária nos espaços escolares.

Uma concepção adotada neste estudo sobre mediação é a de Novais (2017, p. 7) que defende ser a mediação uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor”. A mediação é considerada uma atividade por se tratar de um arsenal vasto de oportunidades de ações, que pode atender individuais ou coletivos, sociais ou escolares, públicos ou particulares, sendo o aspecto da atividade o mais exercido da mediação. E elemento, por ser algo concreto ou institucional, associado ao caráter suplementar de atendimento, quando são disponibilizadas as condições propícias para a leitura.

Após a explanação do caráter duplo da mediação, o autor a classifica em: humana, institucional e material.

A natureza humana da mediação é sua condição mais reconhecida, com destaque, no ambiente escolar, para a atuação dos professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de biblioteca; e no entorno social, para a participação da família, dos amigos, colegas e membros das comunidades de convívio e circulação dos leitores. Todo aquele que, direta ou indiretamente, com ou sem intenção pedagógica explícita, atua no sentido de favorecer ou mesmo promover um sentido pessoal ou comunitário para o uso e a apropriação de textos, em sua diversidade de gêneros e suportes, lugares e funções, exerce, de certa forma, um papel de mediador da leitura (NOVAIS, 2017, p. 7-8).

Observa-se que as práticas sociais de leitura literária exercidas em espaços diversificados de atuação e realizadas por diferentes atores, independentemente de desempenhar alguma função laboral relacionada à literatura, são cada vez mais recorrentes. Nessa direção, a interação do leitor com outras realidades presentes nos textos literários

propicia a ele novas experiências, levando-o a refletir sobre sua vida e ressignificar sua própria realidade.

A partir do ato de ler e escutar textos literários revela-se um novo horizonte na vida do indivíduo que, por meio do texto verbal, escrito ou falado, e do texto imagético, cujas imagens são compostas por cores e formas, esse indivíduo continua o seu processo de fruição artística com diversos outros tipos de textos, ampliando, desse modo, sua compreensão e experiência literária.

Cosson (2014, p. 50) afirma que “a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50). O autor orienta quanto ao uso de algumas estratégias de leitura na promoção da interação do leitor com o texto escrito, a fim de que os alunos, sobretudo das séries iniciais do ensino fundamental, possam compreender e refletir sobre o texto, para melhor monitoramento desse entendimento.

Esse autor apresenta as seguintes estratégias de práticas de leitura literária: a ativação do conhecimento prévio, a conexão, a inferência, a visualização, a sumarização e a síntese.

Cosson (2014, p. 117) aponta que a ativação do conhecimento prévio “funciona como uma estratégia-base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização de outras”. A conexão “por meio da qual o leitor estabelece associações pessoais com o texto”, como a lembrança “de um episódio semelhante vivido ou narrado por alguém (conexão texto-leitor)” (*idem*) e a relação do “texto com situações sociais amplamente conhecidas (conexão texto-mundo)” (*idem*). Já a inferência “consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que se está lendo. Construir o sentido de uma palavra pelo seu contexto” (*idem*).

Acerca das demais estratégias de leitura sugeridas, o autor as apresenta da seguinte forma: a visualização que “passa pela construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto” (COSSON, 2014, p. 117), identificando “no texto palavras e expressões que remetem aos sentidos ou como as descrições são transformadas em imagens pelo leitor” (*idem*). Além da sumarização, “que é a seleção dos elementos mais importantes de um texto. Ela pode ser ensinada por meio de anotações nas margens dos textos ou em um quadro, destacando palavras ou conceitos essenciais para o entendimento daquele texto” (*idem*). Por último, a síntese “que vai além do resumo do texto ao demandar que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido. Para tanto, o professor pode lançar mão da paráfrase e do relato como atividades que favorecem a síntese” (*idem*). Tais estratégias de leitura literária

podem contribuir também para as práticas de mediação do texto literário na educação infantil, envolvendo outros suportes e gêneros literários, como o livro ilustrado, o livro de imagem, a poesia infantil, podendo, desse modo, alguns destes gêneros serem apresentados no formato de audiolivro e livro falado. Este último, por sua vez,

tem uma proposta diferente por ser uma tecnologia assistiva. O objetivo principal do recurso é promover acessibilidade às pessoas com deficiência visual. Portanto, a leitura é feita o mais próximo do som das palavras, respeitando as intonações de voz e a pontuação, de forma bem articulada, clara e viva, conhecida como Leitura Branca (JESUS, 2011).

O uso de instrumentos acessíveis de leitura literária pelas vias sensoriais distintas e motoras, ao parafrasear e recontar o livro, são fundamentais na formação de identidade da criança, uma vez que, também, valoriza sua bagagem cultural e seu desenvolvimento cognitivo. Logo, por meio da experiência da leitura de diversos gêneros literários, o leitor pode estabelecer novas conexões com o meio social e ampliar a consciência de ser e estar no mundo.

Cosson (2014) vai ao encontro desse pensamento, apontando que

A leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito de leitura. A necessária interação entre os quatro elementos desse circuito faz do ato de ler um processo que é simultaneamente cognitivo – no sentido de realizado por um indivíduo - e social – porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade (COSSON, 2014, p. 51).

A partir dessa premissa da leitura como diálogo, é importante ressaltar também o caráter formativo da leitura, posto que ela consolide a nossa construção de leitores como sujeitos sociais, em uma sociedade constituída por palavras: a palavra escrita, a palavra falada e a palavra-mundo, cuja mediação pode acontecer também recorrendo a vários tipos de performance.

### **2.3 A performance na literatura: conceitos e tipos**

A performance apresenta uma composição híbrida, envolvendo vários elementos em sua composição. Em relação a isso, Zumthor (2014) define ser a performance um fenômeno heterogêneo e

Uma ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário e circunstâncias (quer o texto, por outra via, com a ajuda de meios linguísticos, as represente ou não) se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis. Na performance se redefinem os dois eixos da comunicação social: o que junta o locutor ao autor; e aquele em que se unem a situação e a tradição (ZUMTHOR, 2014, p. 33).

A performance ocorre no momento imediato da ação, contemplando, simultaneamente, o tempo, o lugar, o objetivo, a ação do performer e a ação do público.

Na performance, cabe ressaltar a presença de um corpo atuante em todo o processo performático, em que o corpo liga-se ao espaço, explorando movimentos corporais, dimensões espaciais e teatralidade, visto que “a performance põe ênfase na natureza do meio, oral e gestual” (ZUMTHOR, 2014, p. 45). Nesse sentido, a performance transforma os espaços e (re)cria corporalidades readaptáveis à sua natureza cênica.

A seu turno, Rolla (2012) defende que o corpo do *performer*, no âmbito da arte do movimento corporal, como, por exemplo, na dança, constrói novos sentidos a partir do seu envolvimento com o espaço, propiciando ao espectador a observação de um corpo único; desse modo, o *performer* revisita o passado e recria elos com a própria natureza humana no presente. Um corpo situado em espaços formais de apresentação de espetáculos, como no palco italiano, e espaços informais, como praças e ruas.

Desde os anos 90, no campo da dança, nota-se que o ato performático começa a ocupar um espaço de destaque e ser fonte de interesse de expressão, porque se vislumbra manter um corpo atuante, numa realidade imediata, em detrimento da vida virtual. Em relação a isso, Rolla (2012) discorre que:

Este interesse, além de reconhecer o híbrido como valor, está totalmente ligado à necessidade de reviver no corpo a possibilidade de mudança da sua noção de presença. Na ameaça do virtual, onde a noção do tempo foi acelerada e o sentimento de estar e pertencer é estabelecido por um simples *clic*, sem os jogos de sedução e as trocas de odores, o homem tem a necessidade de mediar este momento, de beliscar a carne, sentir a dor e ver o corpo imperfeito (ROLLA, 2012, p. 128-129).

Nesse sentido, pode-se pensar que o corpo como fundante da performance recebe um caráter de complementaridade para Zumthor (2014) e Rolla (2012), de modo que as expressões corporal e oral de um contador de histórias e o trabalho do *performer* se complementam, bem como a presença da memória de modo recorrente nas performances de ambos.

A performance literária no trabalho da mediação do texto literário pode ocorrer por intermédio de diferentes ações, como a contação de histórias que é uma arte autônoma, enquanto a leitura em voz alta, a dramatização e a leitura acessível e inclusiva, de certa forma, estão subalternas ao texto escrito. Cabe destacar, ainda, que tais modos de conceber a linguagem podem ocorrer concomitantemente, todavia, neste estudo, serão abordados isoladamente, com a finalidade de destacar suas características principais.

Esses procedimentos de interlocução são perpassados por uma experiência multissensorial de ressignificação quando há a reiteração das narrativas oral e escrita em atividades de mediação literária, que pode concorrer para a formação do leitor: o leitor da palavra escrita, o leitor da imagem, o leitor do mundo.

Vale destacar que, desde a Antiguidade, o contato da humanidade com a palavra por meio das narrativas orais era recorrente. Tratava-se de um modo de guardar e socializar o passado, já que o ato de contar envolvia o contador e o(s) seu(s) ouvinte(s) em um ritual atravessado pela magia, porém um ritual vivo, pois as histórias se estruturavam em boa parte do tempo por acontecimentos reais. As histórias eram o meio de recuperar socialmente as vivências e permitir a transformação delas, que ao serem contadas se transmutavam em outras linguagens: sonoras, gestuais, imagéticas.

Os narradores orais contam suas raízes e fatos da vida contemporânea. Narram acontecimentos internalizados e transformados em saberes a partir das experiências vivenciadas nas comunidades. Os contos tornam sopro de vida quando narrados. Logo, a vida e o conto são indissociáveis, permitindo a consideração da existência de uma linha tênue entre vida e literatura oral.

Contemporaneamente, nota-se nos primeiros anos de vida o contato das crianças com as histórias transmitidas oralmente pelos adultos. Essas transmissões atravessam gerações e são carregadas de valores, crenças e costumes; comportamentos e sonhos. Ademais, observa-se que quem conta um conto costuma aumentar um ponto, de modo que essa história nunca se repete.

É possível perceber a existência de diferentes concepções sobre o ato de contar histórias. Algumas definições consideram, por exemplo, o exercício de leitura de um livro em voz alta como uma ação de contação de histórias. Neste estudo, compreendemos a contação de histórias como ação que se desenvolve sem o suporte físico do objeto livro no momento da performance. Na perspectiva adotada aqui, considera-se o ato em que as histórias são “contadas de boca”, após serem memorizadas. Esse modo de contar histórias vem ganhando certa notoriedade em práticas educativas nos espaços escolares como, por exemplo, em a hora do conto.

Constroem-se espaços de interação com muitas vozes que compõem a paisagem sonoras (SCHAFER, 2001) das/nas narrativas, termo este a ser explorado em momento mais oportuno. Conforme exprime Cosson (2014), o texto memorizado com a finalidade de ser contado ganha múltiplas sonoridades, pois cada um imprime suas experiências de mundo. Cosson ainda destaca que

Quando se conta uma história que foi memorizada para esse fim, o texto adquire outro sentido único que é dado por aquele leitor, tal como um pianista imprime sua marca numa peça musical. As palavras são conhecidas, mas o som delas em nossos ouvidos não é o mesmo (COSSON, 2014, p. 114-115).

O contador de histórias recria modos vocais e sonoros diferentes de pronunciar as palavras. Apesar das diferenças encontradas nessas modalidades orais, não se deve criar hierarquia entre as práticas de contar e ler histórias, visto que o mais significativo são as experiências do corpo, da voz e da alma, enquanto elementos fundantes da literatura em sua ampla concepção estética.

Nessa direção, na contação de histórias para/com criança evidencia-se o desejo de as crianças quererem ouvir e contar muitas vezes a mesma história. Isso mostra que a criança se sentiu acolhida em sua singularidade e tem o interesse de sentir novamente a experiência que foi significativa para ela. As crianças se encantam pelo enredo e nutrem a vontade do reconto “contando de boca”, conforme expressão utilizada por Velasco (2018), as histórias para quem queira ouvir, porque “na oralidade, a cultura da criança e a cultura popular caminham de forma parecida, e quando falamos em histórias de boca<sup>3</sup> estamos justamente percorrendo esse caminho” (VELASCO, 2018, p. 75), o caminho de contar uma história de cor, de memória. As culturas da infância estão imersas predominantemente na oralidade.

A autora afirma que em ambos os casos as narrativas orais são imbuídas de simplicidade e são contadas de forma direta, de modo que expressões como “aí então” ganham vida diante da poesia em que o mundo é transformado por esses contadores de histórias.

Na leitura em voz alta, Abramovich (1997) salienta sobre a importância do uso harmônico da voz, buscando um equilíbrio entre a percepção auditiva e a recepção estética, uma vez que “por meio dela se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção [...]. Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras” (ABRAMOVICH, 1997, p. 18). Desse modo, a autora ressalta a musicalidade presente nos textos literários, a importância da construção de ambientações adequadas para a leitura e escuta das histórias, bem como o uso da expressividade vocal e corporal.

A autora recomenda que a criação de um espaço favorável à mediação de leitura deva começar por um acolhimento adequado do leitor/ouvinte, de modo a propiciar a ele uma apreciação e recepção estética significativas. E afirma que:

---

3 A expressão "histórias de boca" é usada espontaneamente pelas crianças e pelos contadores populares brasileiros ao se referirem às narrativas orais. Contos, lendas e mitos são histórias de boca. Uma brincadeira de mão, uma quadrinha, uma cantiga de roda ou de ninar também são histórias de boca. Um trava-língua, uma parlenda, uma adivinha, são pequenas histórias de boca (VELASCO, 2018, p. 84).

Antes de começar, é bom pedir que se aproximem, que formem uma roda, para viverem algo especial. Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar "Era uma vez..." (ABRAMOVICH, 1997, p. 22).

As narrativas ouvidas/lidas pelas crianças passam a fazer parte do seu arsenal literário e, uma vez internalizadas, tais narrativas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia criativa na elaboração de outras histórias.

Cosson (2014) enfatiza que

[...] O som da flauta, as luzes diminuídas, o tom da voz da professora e seus próprios gestos remetem a um espaço de encenação que torna especial o momento da contação da história, transformando a performance em um convite ao exercício do imaginário que é próprio da literatura [...] (COSSON, 2014b, p. 114).

O ato da leitura, por meio da voz que a realiza, proporciona a experiência poética da escuta das histórias e o exercício da coprodução imaginária pelas crianças ouvintes, que pode culminar em autoidentificação, produzindo riso e/ou lágrima, medo e/ou coragem, contribuindo, assim, com a estruturação da própria identidade. E, independentemente dos sentimentos expressados, as crianças solicitam inúmeras vezes que a história seja recontada para a reelaboração do seu lugar no mundo ficcional. Amarilha (2010) sinaliza ser essa prática um espaço coletivo para o desenvolvimento da imaginação que constrói “múltiplas vozes” e “vazios produtivos” presentes nas entrelinhas do texto.

Esse fascínio das crianças pelas narrativas muitas vezes está associado aos recursos vocais incorporados aos contadores e leitores no momento da contação e leitura de histórias.

Gayotto (1997, p. 20-21) define recursos vocais como sendo “tudo o que se dispõe para falar, compreendem: os recursos primários da voz - respiração, intensidade, frequência, ressonância, articulação; os recursos resultantes, que são dinâmicas da voz - projeção, volume, ritmo, velocidade, cadência, entonação, fluência, duração, pausa e ênfase.” A disponibilização desses recursos vocais, dentre outros fatores, pode contribuir para que haja uma recepção mais sensível a despertar vontades e afetos.

Sobre o ato de ler, Amarilha (2010) comenta que “ler história é voltar à narração coletiva em outro nível - em uma prática de, agora, ler a letra, a voz, os lábios, somar contemplação e interação, figura e fundo no mesmo rito” (AMARILHA, 2010, p. 104). Essa prática social de ler histórias resulta em se relacionar com o outro, com o autor, com o ouvinte, no momento imediato, a qual todas as vozes envolvidas projetam várias possibilidades de leituras e produzem sentidos diversos, devido ao seu aspecto polifônico.

Por esse ângulo, essa autora destaca que a voz emitida na leitura é uma característica do texto e o sujeito que realiza a leitura em voz alta se utiliza da sua experiência leitora para o exercício de mediação e de coautoria. A leitura oral do texto literário apresenta a possibilidade de despertar e desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas, construindo caminhos para o aprimoramento da imaginação criadora e criticidade no leitor e no ouvinte.

Nessa mesma direção, Oliveira (2011, p. 285) defende que a leitura em voz alta “é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificadamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra”.

Nota-se, então, que a leitura em voz alta não é uma mera ação passiva de reprodução de sinais gráficos, ortográficos e signos, mas a interpretação e participação ativa de quem lê, por meio da expressão pessoal, com o intuito de produzir sentidos juntamente com o ouvinte, que também é afetado pela experiência literária.

Vale ressaltar que “A hora do conto” é uma prática muito difundida nas escolas. Geralmente em roda, as crianças se posicionam em torno do educador para ouvir a leitura do texto, que auxilia no processo de letramento das crianças.

Acerca da classificação da leitura em voz alta, Oliveira (2011) assinala a existência de dois tipos: a vocalização e a leitura oralizada.

Na vocalização, “o encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feito de experimentações, de descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 285-286). Assim, o texto recebe contornos sonoros variados, tendo em vista a liberdade de criação dos sujeitos para vocalizarem o texto, tornando a leitura expressiva; desse modo, podem ser utilizados timbre, intensidade, ritmo, dentre outras propriedades do som, representadas pelo uso da voz humana de maneira criativa.

A pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras de outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes (BAJOUR, 2012, p. 25-26).

Evidenciam-se, assim, as singularidades de cada sujeito ao vocalizar um texto, bem como a existência de inúmeras variações e suspensões sonoras que compõem o jogo coletivo de interpretação, sendo os leitores capazes de surpreender os próprios intérpretes.

Na vocalização do texto literário escrito, a performance recebe um tratamento voltado às nuances vocais e movimentos corporais empregados pelo leitor, colaborando, desse modo, para a sedução do ouvinte que juntos, leitor e ouvinte construirão, como coautores, sentidos para o texto.

Em contrapartida, a leitura oralizada, conforme define Silva (1986), é aquela em que se quer avaliar se os indivíduos conseguem decodificar oralmente e de modo adequado um texto. Ou seja, eles encontram-se condicionados aos acertos e erros inerentes ao padrão considerado de excelência em uma leitura, resultando até, algumas vezes, em pedagogização da atividade. No entanto, baseia-se em “um falso padrão de excelência, pois se trata de uma referência alheia ao sujeito e ao texto” (OLIVEIRA, 2011, p. 286).

Pode-se destacar nesse tipo de leitura uma espécie de adestramento do indivíduo, cuja importância da leitura reduz-se à decodificação dos sinais gráficos, desvinculando os procedimentos de ler e o de entender o que está sendo lido, desconsiderando a modalidade da língua oral como variável e múltipla. Com isso, há uma tendência à eliminação da riqueza das diversas possibilidades de colocação na voz um texto.

Em contraposição, Amarilha (2010, p. 92) salienta que “a tradição da palavra impressa tem feito da leitura ato silencioso de compreensão, recusando a sonoridade como componente estrutural, expressivo, comunicativo do texto e de seu discurso”. Isso se justifica pelo desuso da oralização ou pela ausência de organicidade no momento da leitura em voz alta.

A autora defende que “a voz é um sopro sonoro, em que a letra e a sonoridade participam de um processo que se redimensiona” (AMARILHA, 2010). Entretanto, para isso, é necessário um ambiente acolhedor que exerça a cultura da escuta, cuja literatura e prática social sejam revisitadas pelo sopro de vida presentes na estrutura do texto, ao qual o silêncio seja fonte de criatividade e fio condutor para a liberdade de pensamento, mas sem o silêncio repressivo e cerceador da capacidade crítica e criativa do sujeito.

Em se tratando da performance por meio da dramatização, Cosson (2014) esclarece que a dramatização de um texto, nos espaços escolares, independentemente de ser um texto teatral ou pertencente a outro gênero literário, transformado em texto dramático, estabelece uma interação dos alunos com o texto e entre eles próprios, refletindo de forma satisfatória em relação à recepção.

Cosson lembra que essa estratégia de leitura literária no ambiente escolar “[...] nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores de disciplina, concentração e autoexpressão, sobretudo como um recurso contra a timidez e baixa autoestima” (COSSON, 2014, p. 110). Esse posicionamento do autor reforça o aspecto utilitarista da literatura

disseminado pelo sistema educacional que, muitas vezes, usa a literatura para diluir dificuldades encontradas no contexto escolar, para manter a ordem e tornar dóceis os corpos dos alunos.

Com isso, muitos educadores incorrem em equívocos ao desconsiderar a literatura e suas especificidades, que abrange a oralidade, a leitura e a escrita, bem como o seu caráter social, estético e crítico. O autor salienta também que, “junto com a recitação vêm os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária” (COSSON, 2014, p. 110).

Conseqüentemente, no contexto educativo, a multiplicidade de elementos implicados na dramatização deve interessar como processo, ou seja, como os indivíduos experimentam o texto e o transformam em ação dramática, para além do resultado como espetáculo teatral, conforme enfatiza Cosson (2014).

Nesse campo, os jogos dramáticos<sup>4</sup> aproximam as crianças da dramatização sem a necessidade da encenação, uma vez que ela pode ser inviável em função do alto custo financeiro com figurinos, cenários, adereços e outros elementos.

Destacando, desse modo, como objeto de pesquisa a leitura literária acessível e inclusiva, por sua vez, necessita de recursos e estratégias especializados para atender às necessidades individuais de diferentes grupos sociais, proporcionando o acesso pleno dos indivíduos que dela precisar. Ademais, compreender as particularidades, as potencialidades e as restrições de cada uma dessas condições, além do aspecto social, cultural e econômico, é um convite incessante a todos. Esse tipo de mediação de leitura inclui dois fatores fundamentais: “a apropriação da informação” e “a interferência” (PEIXOTO, 2018, p. 166). Enquanto o primeiro aspecto se relaciona com “o processo de produção, disseminação e de mediação da informação”, o segundo associa-se “aos procedimentos de como a informação será destinada, compreendida e usada pelo usuário” (*idem*).

Peixoto (2018, p. 165) aponta que a acessibilidade “permite/possibilita a mediação da leitura de forma mais profunda, pois sem nos conectar mentalmente ao conteúdo da informação e às diferentes linguagens, fica mais complicado estabelecer vínculos intelectuais, filosóficos ou emocionais com o texto e o seu contexto”.

---

4 O jogo dramático é a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. [...] A criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático (SLADE, 1978, p. 7-8).

No que se refere a uma leitura acessível e inclusiva, deve-se pensar na adequação do espaço físico, nas tecnologias assistivas (livro falado), nos recursos intersemióticos (audiodescrição, também considerada como um tipo de tecnologia assistiva), nos *softwares* (leitores de tela), bem como na diminuição de barreiras de acessibilidade, como as arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais.

Nesse tipo de leitura, observa-se a necessidade de um olhar sensível para a formação continuada do educador para a diversidade, visando ao aprimoramento de mecanismos e técnicas específicos para o atendimento a grupos sociais com necessidades sensoriais e físicas diferentes.

A leitura digital (ou literatura eletrônica) para crianças pode ser um facilitador a esses grupos, inclusive aliada aos sintetizadores de voz. Conforme pontua Kirchof (2014), a leitura digital é:

[...] Todo e qualquer experimento literário endereçado ao público infantil para ser lido exclusivamente em meio digital. Visto que tais obras são produzidas com linguagem de programação de computador, geralmente apresentam recursos hipertextuais e hipermediáticos como parte integrante da composição e mesclam formas literárias como jogos eletrônicos, filmes, animações, arte digital, design gráfico, cultura visual eletrônica, recursos acústicos eletrônicos, entre outros, o que as torna produtos híbridos por excelência (KIRCHOF, 2014, p. 193).

Em se tratando da leitura do livro impresso para as pessoas cegas ou com baixa visão severa, por exemplo, os textos são lidos por uma pessoa denominada ledor. Cabe ressaltar que “quando se acompanha uma oficina de ledores para cegos e para práticas leitoras, verifica-se que não são as técnicas de impoção ou vocalização o foco do trabalho [...]”, mas “o sentido que se quer imprimir à narrativa, operação semelhante à dos contos, isso seja em praças públicas, seja à beira da cama das crianças na hora de dormir” (Yunes, 2015, p. 203). Sendo assim, os olhos do ledor colaboram para uma melhor compreensão do cego de uma determinada obra literária. A leitura não é melhor que a contação de histórias e vice-versa, pois são duas formas distintas de conceber a linguagem, cada uma delas apresenta suas peculiaridades e ambas podem contribuir na construção do trabalho do educador, posto que no imaginário do universo infantil “as histórias são verdadeiros guias da dimensão simbólica” (VELASCO, 2018, p. 109). A criança reconhece as estruturas de uma história que, geralmente, propõe início, meio e fim, com as quais se identifica, sendo fonte inesgotável na produção de imagens mentais, que fomentam o poder criativo e imaginativo.

Ademais, Bernardino e Souza (2011) defendem ser possível aliar a essas práticas os recursos tátil e sonoro, possibilitando, assim, maior representação do mundo às crianças. A representação simbólica de vários elementos das histórias apreciadas poderá contribuir para o

exercício da liberdade de interpretação e compreensão dos próprios sentimentos, bem como a construção da identidade por elas.

A mediação da leitura de forma acessível, inclusiva e sensível vai além da proposição de conhecimentos para um indivíduo sobre o que está posto nas páginas de um livro. É importante que as pessoas sejam estimuladas a desbravar seus próprios caminhos, permitindo a elas oportunidades de romper com as barreiras de acessibilidade encontradas nos espaços sociais nos quais estiverem inseridas.

## **2.4 Literatura e experiência estética**

O contato com a literatura como experiência estética, crítica e de lazer pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de questionar, interagir com o meio que os cerca, tornando-os agentes transformadores da sociedade em que vivem. Dentre as diversas experiências propiciadas por essa interação, coexistem a experiência estética, ética, sensorial, subjetiva e crítica, porque a literatura, enquanto uma linguagem artística propõe uma educação literária para além da objetividade.

A relação dos sujeitos com a literatura promove o desenvolvimento intelectual, a dimensão ética e um olhar mais atento sobre a realidade, ratificando, sobremaneira, a necessidade da arte como força motriz para o equilíbrio da natureza humana.

Nessa perspectiva, as mais variadas formas de representação da realidade encontradas na literatura, como as “[...] representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo” (COLOMER, 2007, p. 26-27). Com isso, a literatura oferece instrumentos que ajudam o leitor a compreender a realidade humana, especialmente no que tange aos valores e ao senso estético, configurando-se em um processo educativo contínuo.

As múltiplas formas de interação da literatura com outras linguagens artísticas, como a música, as artes plásticas, o teatro, o cinema, a dança, contribuem para a formação humana. Ou seja, “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la [...]” (COLOMER, 2007, p. 27).

Essas possibilidades de interação entre linguagens artísticas, com signos diversos, mas também semelhantes, propiciam a abertura de outros caminhos para as várias interpretações da produção artística. O entrecruzamento entre essas mídias resulta em novas linguagens que modificam os mecanismos estéticos com os quais estamos habituados.

De acordo com Alves, Espíndola e Massuia (2011, p. 102), “as histórias, através da narrativa, fornecem elementos favoráveis para que os pequenos se organizem internamente. A sua própria estrutura – começo, meio e fim – sugere ao leitor caminhos para compreender seus sentimentos e resolver seus conflitos”. Isso implica em estabelecer uma experiência em que leitor e ouvinte sejam capazes de se apropriarem da história, fazendo dela um paradigma possível à superação de seus conflitos e medos, adquirindo maior tranquilidade para compreenderem seus sentimentos e seu lugar no mundo em função do processo de construção de significado.

Diante disso, podemos pensar que existe um pacto entre leitor e texto que utiliza a imaginação como um ponto de concentração para inventar e enfrentar mundos e seres, com ações, pensamentos e emoções. “A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade” (PAULINO, 2014, p. 177).

A oportunidade de desenvolvimento da imaginação e do enfrentamento das emoções através da literatura pode ser uma tarefa desafiadora, pois demanda esvaziar-se de preconceitos e censuras, para poder escutar os silêncios. Portanto, desfrutar deste momento, é apreciar o sabor e o saber das narrativas orais e escritas, retornando à realidade com maior criticidade.

Para Amarilha (2010), apreciar o som sem a presença do silêncio é uma tarefa inviável, porque o silêncio remete a uma “paisagem sonora”, permitindo identificar outros “fenômenos acústicos” importantes à concepção desse termo paisagem sonora. Cunhado por Murray Schafer, em 2001, “paisagem sonora” é definida como “qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico” (SCHAFER, 2001, p. 23). Portanto, um campo de interações sonoras pertencentes a um determinado local, situação e personagem, de modo que as fontes sonoras podem ser provenientes da natureza (água, vento, pássaros), da ação humana (corpo) e suporte tecnológico (rádio, televisão, computador, celular).

Diferentemente da paisagem sonora, verifica-se, atualmente, a poluição sonora no cotidiano, produzida em série por muitos suportes, muitas vezes, sem intencionalidade, bem como o uso indiscriminado da voz.

Amarilha (2010) ainda ressalta que a voz na mediação, de modo criativo, também é uma paisagem sonora, posto que acolhe o texto, a leitura, a voz e a escrita do grupo no qual se insere, especialmente quando são empregados recursos e estratégias expressivas dos processos fonológicos de comunicação. Tais recursos do uso da voz são possíveis através da ação vocal,

entendida “como resultado das relações entre os recursos vocais (primários: respiração, intensidade, frequência, ressonância e articulação; e resultantes: projeção, volume, ritmo, velocidade, cadência, entonação, fluência, duração, pausa e ênfase)”, além das “forças vitais, como desejos e afetos” (MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 634).

Em virtude disso, os contadores e os leitores de histórias imprimem características específicas à voz, bem como contribui para o despertar de estados emocionais e corporais diversos, a fim de estabelecer aproximação e provocar múltiplas reações com/na recepção.

A narrativa constitui, pois, o espaço em que a memória se manifesta, tomando toda recordação a forma de um relato retrospectivo. Representa a fonte do contar, logo, a origem da narração, exposição primitivamente oral de um sujeito para um grupo de ouvintes, com o qual compartilha interesses e expectativas (ZILBERMAN, 2008, p. 181-182).

A própria autora discorre que a escrita assume a função de guardar a narrativa, porém, enquanto registro em um determinado suporte capaz de acolher e conservar o texto, ora através do papel, ora através do disco magnético e do arquivo digital.

Candido (2004, p. 186) defende que

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade

O caráter humanizador da literatura seja através do verso ou da prosa, seja da linguagem verbal oral, verbal escrita, imagética ou gestual, propicia refletir sobre a própria condição humana e suas implicações no mundo, provocando no sujeito a capacidade de estabelecer conexões entre realidade e ficção, produzindo significados.

O texto literário possibilita modos de representação da realidade, que compartilhados com o ouvinte contribuem para a construção de valores estéticos de uma determinada cultura, ratificando, assim, a notoriedade da literatura no processo educativo ao dar forma à experiência.

Por outro lado, Zappone (2008a) chama a atenção para o aspecto da ficcionalidade presente na literatura. Para ela, a literatura pode ser definida “a partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, já que antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir” (ZAPPONE, 2008a, p. 52).

Esse ato de fingir ocorre quando o leitor estabelece um pacto ilusório com o texto literário. Nesse caso, as pistas de leitura são consideradas para a ampliação dos sentidos. Ao

contrário, a procura pelo leitor de conhecimentos puramente objetivos reduz as possibilidades de leituras, rompendo com esse pacto.

Em se tratando de texto literário, Bernardo (2005, p. 34) defende que:

a ficção não copia a realidade, mas a representa, ou seja, a rerepresenta - portanto, a refaz, a reinventa. Esses critérios vão tomando a seguinte forma: 1. a ficção é boa, se e somente se, não tem tudo a ver com a realidade; 2. a ficção é boa, se e somente se, não tem tudo a ver com o leitor (BERNARDO, 2005, p. 34).

Esses critérios apontados pelo autor propõem uma reflexão no sentido de compreender as diversas realidades propostas pelos textos, a partir do pacto ficcional estabelecido entre leitor e obra literária, sem que haja, necessariamente, identificação pessoal desse leitor com o texto e as realidades reveladas por este, com isso, propiciando outros pontos de vista ao leitor.

Como diz Reyes (2010, p. 25), “a história humana parece demonstrar desde o começo que não só de pão vive o homem; que, além de sermos nutridos e atendidos no plano fisiológico, precisamos das palavras e do afeto de que são portadoras para sobreviver”. Verifica-se, dessa maneira, que, por meio da literatura, é possível reconhecer a presença do outro e aprender a respeitar as múltiplas formas de entendimento de uma mesma história, captada pela sensorialidade que atravessa o nosso modo de interagir com o livro, com o autor, com a vida e com o mundo, cujos elementos subjetivos e objetivos se complementam.

A função da escola não é deslocar as percepções e as crenças da criança pré-escolar, mas desdobrá-las e elaborá-las - atividades que dependem tanto ou mais da fala que da escrita. A ênfase nos meios pode nos tornar insensíveis ao conteúdo que está sendo transmitido (OLSON, 1997, p. 29).

Cabe, dessa forma, a descentralização na linguagem escrita e a oferta de outros modos de linguagem que auxiliem na promoção de experiências mais amplas e sensíveis aos indivíduos.

Por conseguinte, a literatura, como experiência estética, pode transformar a forma de as pessoas verem o mundo, pois perpassa pela experiência ética e subjetiva de perceber e se relacionar na vida. França (2018) afirma a importância para a “educação do olhar”, aprendendo a ver e a ser e, num contínuo ato de construir, desconstruir e reconstruir, a possibilidade da (re)invenção de novos olhares, que ganha potência na coletividade, evidenciando, desse modo, a educação do olhar não vinculada estritamente à visão. Para a construção da experiência do ver, sentir e produzir sentidos, a interação com outras dimensões e modos de apreensão do mundo transcende a função dos olhos. Tal tema será ampliado no próximo capítulo.

### 3 Deficiência visual: conceitos e características

O sentido da visão possui um lugar de supremacia, sendo ele responsável pela comunicação imediata com o exterior. Os demais sentidos são percebidos pelos videntes (neste contexto, aqueles que possuem o sentido da visão preservado), em sua maioria, como anexos. Além disso, o corpo e seus movimentos padronizados/codificados socialmente entre os que não possuem uma deficiência aparente é um comportamento que coloca as pessoas com deficiência visual, muitas vezes, à margem do convívio social.

Entende-se por pessoa com deficiência (doravante PcD) “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A deficiência visual consiste na perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Ela se classifica em: cegueira, baixa visão ou visão subnormal e visão monocular (classificada recentemente como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais, pela Lei 14.126/2021). E podem, assim, ser definidas:

Cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

Baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. É o que se verifica, por exemplo, no albinismo, falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

A visão monocular é a perda total da visão de um dos olhos, que igualmente causa restrições significativas nas atividades diárias das pessoas com essa condição sensorial. Outrossim, pode haver a perda visual e auditiva associadas, denominada surdo-cegueira. Ela se classifica como deficiência múltipla por ter mais de uma deficiência envolvida. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, terão maior ênfase a cegueira e a baixa visão, visto que estão relacionadas diretamente ao objeto deste estudo. Algumas das causas mais frequentes de cegueira congênita são a retinopatia da prematuridade, a atrofia óptica e degenerações da

retina. Já a cegueira adquirida pode ocorrer devido a traumas oculares, descolamento de retina, glaucoma, diabetes.

Lima (2006, p. 89) pontua que “na ausência da visão, o tato, o olfato e a audição exercem papéis compensatórios na construção das representações. A representação mental dos objetos e eventos desenvolve-se por meio dos canais alternativos à visão, implicando a transposição ou transferência, conforme seja a deficiência congênita ou adquirida.” O processo de compensação pelo qual passa o sujeito com deficiência é possibilitado por sua vontade em querer se relacionar com o mundo através dos demais sentidos. Esse processo é árduo e exige disciplina.

Essa readaptação neurossensorial também se mostra eficiente para uma maior acessibilidade aos recursos que irão contribuir para uma vida o mais independente possível. Além do uso adequado e de forma acessível do espaço físico, a acessibilidade é constituída também de serviços, acesso à tecnologia, à informação e à leitura.

Lora (2003) defende que, além dos sentidos citados por Lima (2006), o aprimoramento da cinestesia, da memória muscular e do sentido vestibular pelo cego, para se relacionar visualmente com o meio exterior, são de primordial importância, uma vez que todos eles passam a ser a ‘visão’ do cego ou da pessoa com baixa visão severa, por auxiliá-los na elaboração de referências espaciais e mentais. Essa autora defende que o sentido da audição é o principal sentido de longo alcance e, para a pessoa cega ou com baixa visão severa, é a principal maneira de ela perceber a distância e a profundidade em qualquer ambiente. Nessa perspectiva, a estimulação precoce desde a mais tenra idade para transformar os sons em pistas para a sua Orientação e Mobilidade (doravante OM) no espaço é fundamental e poderá garantir o ato de ir e vir com maior percepção corporal e espacial. Essa mesma autora relata que:

Num ambiente há várias indicações ou pistas auditivas: uma torneira aberta, troca de som dos passos devido à mudança de piso da superfície, sons característicos da cozinha, refeitório, secretaria, barulho de um ventilador e outros. Qualquer som tem o potencial de se converter em um auxiliar para a orientação (LORA, 2003, p. 58).

Com isso, as crianças cegas ou com baixa visão severa terão maiores possibilidades para compreender as qualidades acústicas de suas casas, das ruas, dos corredores da escola, ampliando a sua consciência espacial e sonora para a aquisição de maior segurança e orientação no deslocamento no ambiente. Entende-se por orientação o modo de utilizar os sentidos remanescentes para se posicionar espacialmente e relacionar com objetos no meio ambiente e mobilidade como a habilidade de deslocar-se com segurança, eficiência e conforto

no espaço, com o auxílio dos sentidos remanescentes (WEISHALN, 1990 *apud* MAZZARO, 2003, p. 17-18).

Lora (2003) ressalta ainda que o tato ativo ou sistema háptico é a percepção sensorial mais importante, uma vez que o tato propicia a organização de informações concretas sobre os objetos no ambiente, ao tocá-los e identificá-los e, também, constrói referências seguras e confiáveis a partir desses objetos. Já a noção da dimensão de objetos maiores, como imóveis e veículos pelo cego, somente poderá ser construída por meio da Audiodescrição (doravante AD), que pode ser conceituada como uma tradução intersemiótica, como tecnologia assistiva ou como forma de mediação e interação entre videntes e não videntes, de acordo com Livia Maria Motta e Paulo Romeu Filho (ALMEIDA; MOREIRA, 2021, p. 12), importantes estudiosos da área. A audiodescrição transpõe imagens em palavras, conforme aprofundaremos ainda neste capítulo. Ademais, outras referências espaciais podem ser elaboradas a partir de diferentes texturas como grama, areia, cascalho e asfalto, quando em contato com os pés.

Em contraposição ao tato ativo, o tato passivo constitui-se da “informação tátil recebida de forma não intencional, como a sensação que a roupa causa na pele produzindo calor, a mão que repousa sobre a mesa, o resvalo na parede e outros” (LORA, 2003, p. 61), assim como o calor do sol e o frio incidindo sobre a face e áreas descobertas do corpo, ao fornecer referências às crianças cegas para identificarem sombras de árvores, por exemplo.

No ambiente escolar, o vento sobre os pelos dos alunos pode ajudá-los a ficarem atentos sobre um ventilador silencioso, portas e janelas abertas, saídas e entradas de corredores. Vale ressaltar que somos um todo indivisível e a pele cumpre o papel de nos informar isso, pois envolve o corpo inteiro oferecendo uma experiência tátil ampliada.

O olfato, tal qual o ouvido, é um sentido de longo alcance que oferece uma grande referência, sobretudo nos locais externos como a rua, pois, por meio dos odores específicos de certos estabelecimentos comerciais, como hospital, açougue, posto de gasolina, o cego consegue obter uma melhor localização (LORA, 2003). Além de o olfato auxiliar no processo de OM, ele também pode contribuir para a proteção e cuidados pessoais, através da percepção do cheiro de vazamento de gás na cozinha, de alimento azedo, da fumaça de incêndio e outros.

Essa mesma autora afirma ser a cinestesia o sentido que possibilita a percepção do movimento, peso e posição dos músculos e articulações do corpo. Por meio do aparato vestibular localizado no ouvido, identificam-se as sensações associadas à orientação e equilíbrio.

[...] O sentido cinestésico nos informa a posição exata do braço e qualquer movimento executado. Por esse sentido as pessoas deficientes visuais podem detectar as inclinações ou os desníveis das superfícies sobre as quais caminham, quando o ângulo do pé ou da parte interior da perna trocam sua posição normal, face a modificação do solo. As pessoas deficientes visuais percebem os aclives e os declives com muito mais sensibilidade que as pessoas que enxergam, devido a sua importância para a orientação (LORA, 2003, p. 62).

Certamente, obter uma referência cinestésica é de extrema importância durante todos os estágios do desenvolvimento humano, a fim de adquirir a consciência e a independência corporal. Para o cego e a pessoa com baixa visão severa esse referencial se torna fundamental na relação com o mundo. As capacidades perceptivas associadas à cinestesia são: a consciência corporal (bilateralidade, lateralidade, dominância, equilíbrio), imagem corporal e a relação do corpo com objetos circundantes no espaço.

Uma das principais funções da cinestesia é a memória muscular, que através da repetição de sequências de movimentos do corpo vão se tornando orgânicos a ponto de a pessoa não precisar contar os passos para retornar à posição de partida ou contar degraus de uma determinada escada para descer e subir.

Já o sentido vestibular ou labiríntico consiste no controle do equilíbrio do corpo durante o seu deslocamento utilizando direções distintas: direita, esquerda, frente, trás, diagonais (LORA, 2003). Portanto, tais elementos irão contribuir para a apreensão das informações pelas pessoas cegas ou com baixa visão severa para conhecer as pessoas e os objetos, perceber semelhanças e diferenças, estabelecer relações e, conseqüentemente, garantir a elas melhores oportunidades de exploração do mundo.

No caso da baixa visão ou visão subnormal, a principal causa para a sua ocorrência são atrofias do nervo óptico em função de lesões ou doenças que podem ser provocadas por vírus ou bactérias, além de hemorragias, tumores, traumatismos e outros, sendo algumas dessas patologias degenerativas, necessitando, com maior frequência, do acompanhamento do oftalmologista (BRASIL, 2006).

A baixa visão classifica-se em grau leve, moderado ou severo e em sua avaliação de funcionalidade são considerados a acuidade visual<sup>5</sup>, o campo visual<sup>6</sup> e o uso eficiente do potencial da visão. As pessoas com baixa visão utilizam a visão residual e os demais sentidos preservados para interagir com o mundo, visto que:

---

5 A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

6 O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

A aprendizagem visual depende não apenas do olho, mas também da capacidade do cérebro de realizar as suas funções, de capturar, codificar, selecionar e organizar imagens fotografadas pelos olhos. Essas imagens são associadas com outras mensagens sensoriais e armazenadas na memória para serem lembradas mais tarde (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

Para tanto, as condições de estimulação e de ativação das funções visuais é que vão definir o padrão de qualidade do aproveitamento da visão residual e, a partir da avaliação funcional desse sentido, serão revelados “dados quantitativos e qualitativos de observação sobre o nível da consciência visual, a recepção, assimilação, integração e elaboração dos estímulos visuais, bem como sobre o desempenho e o uso funcional do potencial da visão” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

Cabe lembrar que a oscilação da qualidade da visão residual de uma pessoa pode variar de acordo com o estado emocional, o seu posicionamento espacial, a depender das condições de iluminação do ambiente (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Nota-se, então, uma redução no arsenal de informações captadas pelo indivíduo acerca do mundo exterior e, conseqüentemente, há uma limitação em suas experiências sensoriais e cinestésicas. Os autores salientam ainda quanto à OM das pessoas com baixa visão, sobretudo das crianças no espaço escolar; é recomendável a sinalização do ambiente com a afixação de fitas coloridas, inclusive nos degraus das escadas, nas cores amarelas e azuis, preferencialmente juntas; pinturas de cores diferentes nas portas e janelas, estabelecendo contraste, para identificação de locais preestabelecidos.

A alteração de intensidade da luz, de ruídos e de movimentação de pessoas é bastante promissora para as práticas de OM, oferecendo, assim, desde a infância, interferências externas diversificadas para uma exploração e percepção ampliadas do ambiente, por intermédio da estimulação precoce da ativação dos sentidos remanescentes e exploração da visão residual.

### **3.1 A deficiência visual e os processos de aprendizagem na infância**

No processo de escolarização de crianças cegas ou com baixa visão é de suma importância o conhecimento científico para uma abordagem pedagógica do ensino de cada um dos grupos mencionados, viabilizando a construção de planos educacionais que busquem atender às particularidades e necessidades desses educandos.

Na escola, no seio familiar e em outros espaços de convivência social pode haver uma interpretação equivocada de algumas atitudes das crianças com baixa visão que oscilam entre

o ver e o não ver. Essas crianças podem apresentar dificuldades de percepção em determinadas circunstâncias, tais como:

Objetos situados em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 18).

Diante da falta de condições apropriadas de interação das crianças com baixa visão e o mundo, elas podem ficar irritadas, retraídas e desinteressadas. Esses sinais podem ser confundidos muitas vezes com rebeldia, preguiça e dificuldade de aprendizagem, quando, na verdade, há a necessidade de condições favoráveis de interação social para que essas crianças possam desenvolver as suas habilidades de aprendizagem.

Almeida (2014, p. 44) defende que “a criança cega, para aprender de fato, precisa vivenciar, experimentar, atuar sobre o objeto de sua aprendizagem. Tudo o que a rodeia deve chegar-lhe às mãos. Assim, juízos podem ser aflorados, conceitos podem ser construídos”. Conseqüentemente, com os recursos pedagógicos adequados, os professores contribuem para a formação das imagens mentais simbólicas das crianças cegas, pois apresentam maiores dificuldades que as crianças videntes, justamente por não terem o sentido da visão preservado e a formação imediata da imagem ser realizada pelo sistema visual.

A autora afirma ainda que a criança cega mostra maior dependência materna que a criança vidente para estabelecer relação social e com objetos. O desenvolvimento do conceito da permanência do objeto é influenciado pela qualidade da relação entre a mãe e a criança. Dessa maneira, há a necessidade de maior envolvimento e um planejamento de estimulação do bebê cego pelo seu cuidador, em grande parte dos casos, a mãe. Caso contrário, a criança será prejudicada em sua habilidade de transmitir seus pensamentos e emoções em uma interação social. Quanto ao desenvolvimento entre a criança com deficiência visual e a criança vidente, Scholl (1993) esclarece que:

A criança deficiente visual cresce e se desenvolve de forma semelhante àquelas pessoas que enxergam devido ao crescimento ser sequencial e as etapas poderem ser identificadas. Porém, apresenta diferenças, cada criança se desenvolve de acordo com seu ritmo e potencialidades, apesar de sua limitação visual. Ainda assim, as semelhanças entre as crianças são maiores que as diferenças (SCHOLL, 1993 *apud* MACHADO, 2003, p. 23).

Os atrasos observados quanto ao desenvolvimento intelectual associam-se às pequenas experiências de aprendizagem e de interação com o meio, em grande medida, devido à falta de oportunidades de aprendizagem sobre as coisas em um ritmo mais lento que o do vidente, ao

isolamento social e à superproteção parental; e não apenas à limitação biológica imposta pela cegueira e a baixa visão. Com isso, é imprescindível que se conheçam os efeitos causados por essas condições sensoriais, para intervenções potencializadoras das capacidades das pessoas com deficiência (doravante PcD).

Um bom exemplo é a corporeidade das crianças antes, durante e após a narração e leitura de histórias pelo mediador. Elas entram em um estado de alerta corporal. O corpo de cada uma delas reage, demonstrando suas emoções e expectativas, ora por meio dos gestos, ora por meio da fala, dado que o corpo sente todas as textualidades – a dos espaços, a das vozes, a dos sons, a dos cheiros, a dos silêncios, a das histórias.

A expressão corporal e vocal amplia o poder de ação da sensorialidade, podendo ocorrer, inclusive, de modo contínuo, uma vez que “movimentos corporais repetitivos que uma criança cega ou de visão muito reduzida fazem não significam autismo ou deficiência mental”, conforme nos informa Bruno (2006, p. 22).

O próprio autor denomina esse comportamento de “ceguismo”, ou seja, uma particularidade de algumas crianças cegas ou com baixa visão reduzida de expressar corporalmente as emoções.

Há outras características do “ceguismo”, dentre elas: “balançar o tronco para frente e para trás; movimentar a cabeça para os lados em movimentos circulares; sacudir ou esfregar as mãos; pressionar um ou ambos os olhos, com as pontas dos dedos; estar sempre com a cabeça baixa” (ALMEIDA, 2014, p. 45). A autora pontua que as atitudes dessas crianças ocorrem devido à ausência de oportunidades de aprendizagem e de atividades de interesses imediatos adequados ao grau de desenvolvimento delas. Pode ser também um modo de autoestimulação e liberação das próprias tensões.

Esse comportamento peculiar da criança com deficiência visual também a coloca numa posição de audiência e pode sofrer discriminação<sup>7</sup> e julgamentos pelas demais pessoas naquele ambiente, sobretudo de alguns adultos, como sentimentos de limitação, piedade, incapacidade, dentre tantos outros termos que permeiam o imaginário social. Vale destacar que o corpo humano sofre interferências dos acontecimentos do cotidiano, muitas vezes, com o corpo inteiro, manifestando prazer, desaprovação, questionamentos, angústias, alegrias e tantas outras manifestações inerentes à condição humana.

---

<sup>7</sup> Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologia (BRASIL, 2015)

É importante salientar que em situações análogas envolvendo práticas de mediação do texto literário os mediadores estejam atentos à necessidade de adaptação e/ou elaboração de recursos e estratégias acessíveis às práticas artísticas e literárias, valorizando, desse modo, os sentidos remanescentes ou estimulando a visão residual. Com isso, contribuirão para o processo de inclusão escolar, envolvendo o acesso, a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência.

Tanto a aprendizagem quanto a educação através do contato social impactam no desenvolvimento do pensamento e intelectualidade da criança, bem como no seu processo de experiência de mundo. Ressalta-se, assim, a necessidade de uma educação de qualidade e especializada desde os primeiros anos de vida, com programas de estimulação precoce que visem o aprimoramento das fases de desenvolvimento dessas crianças e condições mais equitativas de inclusão e acessibilidade às diversas linguagens, amenizando o longo histórico de exclusão vivido por elas.

### **3.2 Modelo Social de Deficiência**

A educação escolar é um direito de todos e lhes deve ser garantido o ingresso e a permanência na escola de maneira digna, promovendo um ambiente de participação plena, acesso ao conhecimento formal e aprendizagem de qualidade da arte e da literatura.

Mantoan (2011, p. 63) defende que “escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e aprendizagem”, porque elas se encontram acessíveis ao acolhimento e à diminuição de barreiras que reforçam processos de exclusão, especialmente das PcD.

A heterogeneidade permeia todo o processo de escolarização, embora o sistema educacional ainda tenda a homogeneizar os alunos e, conseqüentemente, as turmas, na tentativa de padronizar pensamentos, comportamentos, tempos e ritmos de construção dos conhecimentos.

Por essa razão, a Educação Inclusiva é pensada para a oferta de recursos e estratégias de acessibilidade, que vão ao encontro de uma prática educativa voltada à inclusão escolar da PcD, para a sua inserção e permanência no ambiente educacional, buscando construir um espaço individual e coletivo de participação e aprendizagem. Entretanto, essa garantia ainda

encontra algumas barreiras de acessibilidade, dentre elas: as atitudinais<sup>8</sup>, as arquitetônicas<sup>9</sup> e as comunicacionais<sup>10</sup>.

Segundo a Lei Nº 13.146/2015, o termo barreiras refere-se a:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

O termo acessibilidade, por sua vez, remete à:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Pode-se inferir que os termos constituintes da expressão barreiras de acessibilidade apontam para rumos distintos, quando separados. Enquanto as barreiras resultam em obstáculos para a inclusão das crianças com deficiência, a acessibilidade propõe justamente o contrário, a oportunidade de igualdade de condições de aprendizagem a todas as crianças para o livre acesso ao conhecimento.

Algumas pesquisas enfatizaram a importância da igualdade de condições de aprendizagem entre pessoas com e sem deficiência para a eliminação dessas barreiras. Entretanto, contemporaneamente, outras pesquisas defendem que somente a equiparação de condições não é o suficiente para garantir igualdade e justiça às PcD, necessitando também da promoção da equidade. Cury (2005) assim assinala:

A equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações (CURY, 2005, p. 15).

Com isso, a equidade considera as necessidades individuais de cada pessoa, buscando realizar a devida distribuição de bens e recursos, no intuito de romper com as barreiras de acessibilidade e garantir a justiça às pessoas em suas singularidades, ou seja, oferecer a cada

---

8 Atitudinais: são comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

9 Arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados

10 Comunicacionais: são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

sujeito o que ele precisa para a conquista do seu objetivo. Contudo, sabemos que tal distribuição será por um bom tempo assunto politicamente conflituoso.

Na perspectiva do processo de eliminação das barreiras de acessibilidade às PcD, há o Modelo Social da Deficiência, cunhado por Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, no Reino Unido nos anos 1960. Ele enviou uma carta ao jornal inglês *The Guardian*, que foi publicada em 20 de setembro de 1972, denunciando as condições precárias das pessoas com deficiência física severa, confinadas em instituições, sem o direito à expressão de suas ideias e sujeitas ao autoritarismo e a cruéis regimes. Na carta, Hunt ainda propôs a formação de um grupo de pessoas que levasse ao parlamento as ideias daquelas encarceradas e das que viriam a substituí-las. A partir disso, ele criou a primeira organização política composta e gerenciada por PcD, denominada a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS), na qual “a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros”, conforme defende Diniz (2007, p. 16).

Anterior à criação dessa Liga, já havia grupos que reivindicavam melhores condições de sobrevivências às PcD enclausuradas; porém, com as UPIAS, houve uma maior sistematização dessa reivindicação, pois o Modelo Social da Deficiência proporcionou reflexões que, ainda hoje, reverberam na sociedade devido às marcas no corpo que antecipam os papéis sociais a serem exercidos pelos indivíduos com deficiência (GOFFMAN, 1982). Isso é evidenciado quando há práticas de exclusão dessas pessoas do convívio social, por serem consideradas inferiores, e/ou a busca da “normalização” da deficiência, através da medicalização, defendida pelo Modelo Médico da Deficiência que vê o corpo com diferenças sensoriais, motoras e outras como um corpo com anormalidades, enfatizando a lesão como a causa da deficiência.

Goffman (1982) ressalta também que os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais que denotam algo diferente ou mau sobre o *status* moral de alguém. Na contemporaneidade, o conceito ainda é utilizado com essa analogia. No entanto, para além da própria inscrição corpórea, as relações sociais têm constituído o que se chama de atributos ou estereótipos. Ele considera que atributos normalmente considerados positivos, nem sempre levam determinadas pessoas a serem admiradas ou reconhecidas, na medida em que esses atributos fazem parte do processo relacional. A sociedade é quem define, por meio de categorização das pessoas, quais têm probabilidade de serem considerados ‘naturais’ ou não, e é a partir dessa categorização se a pessoa é estigmatizada ou não.

As pessoas com deficiência são um recorte de tantos outros grupos sociais com suas “marcas no corpo”, institucionalizadas como símbolos de estigma capazes de exprimir informações que vão gerar preconceitos muitas vezes permanentes nas práticas de interação em sociedade. Goffman (1982) salienta que:

As marcas no pulso que revelam que um indivíduo tentou o suicídio; as marcas no braço do viciado em drogas; os punhos algemados dos prisioneiros em trânsito; ou mulheres que aparecem em público com um olho roxo como sugere um autor que escreve sobre prostituição (GOFFMAN, 1982, p. 41).

Consequentemente, observam-se desafios de proporção macro, de ordem coletiva, sendo tratados até então como questões delegadas aos próprios sujeitos detentores dessas marcas no corpo.

Ainda de acordo com Diniz (2007, p. 23), no Modelo Social da Deficiência, a deficiência não deveria ser considerada como um problema individual, mas sim como uma questão social, visto que ela é “o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo”. Além disso, esse modelo apregoa que “sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência”, juntamente com a baixa sensibilidade das organizações sociais e políticas contrárias à diversidade corporal.

Nota-se também na contemporaneidade o reflexo dessa opressão no contexto escolar. Com isso, recomendam-se alterações acerca das condições de acesso, oferta e distribuição de recursos em educação a todos os alunos no ambiente escolar, visando à equidade e eliminando preconceitos. Além do mais, verifica-se a necessidade da formação inicial e continuada de qualidade dos professores, para a devida modificação dos espaços escolares, principalmente para o atendimento a turmas heterogêneas, sobre o qual propõe uma dimensão humanizadora de educação e respeito às diferenças.

Por outro lado, também há formas equivocadas de acesso das PcD, cujos termos como ‘integração’ e ‘inclusão’ são entendidos, muitas vezes, como sinônimos, sobretudo nas práticas educativas com crianças com deficiência, reproduzindo situações de desigualdades, estigma<sup>11</sup> e julgamentos, o que contribui para uma inclusão escolar precária.

De acordo com Lima (2006),

tanto a integração quanto a inclusão são formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades

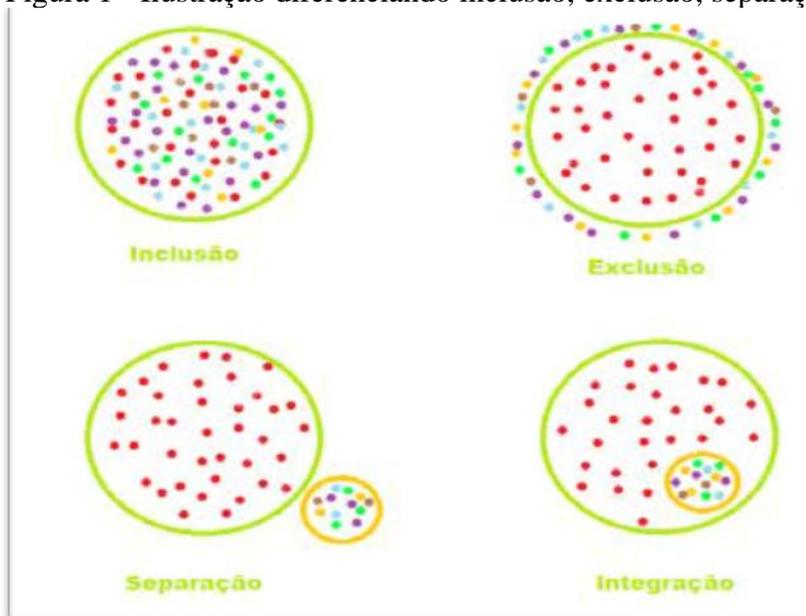
---

<sup>11</sup> Algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem [...]. Um atributo profundamente depreciativo (GOFFMAN, 1982, p. 6).

educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. O termo ‘integração’ diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo ‘inclusão’ relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir (LIMA, 2006, p. 24-25).

Na figura a seguir, além da ilustração de situações referentes aos termos inclusão e integração, observam-se também termos que se opõem a eles: exclusão e separação.

Figura 1 - Ilustração diferenciando inclusão, exclusão, separação e integração



**Fonte:** Almeida e Moreira (2021).

**Descrição da imagem:** Imagem com quatro ilustrações de círculos contornados em verde e laranja com pontos coloridos e as palavras: inclusão, exclusão, separação e integração escritas em verde. Na parte superior à esquerda, círculo verde com pontos coloridos e abaixo a palavra “Inclusão”. À direita, círculo verde com pontos vermelhos no interior e por fora pontos coloridos. Abaixo a palavra “Exclusão”. Na parte inferior à esquerda, dois círculos lado a lado: o círculo verde com pontos vermelhos e na sequência um pequeno círculo laranja com pontos coloridos. Abaixo a palavra “Separação”. À direita, um círculo verde, dentro deste, pontos vermelhos e um pequeno círculo laranja com pontos coloridos. Abaixo a palavra “Integração” (ALMEIDA; MOREIRA, 2021).

A inclusão almejada é, portanto, aquela que contempla todos os sujeitos em suas particularidades, independentemente de uma deficiência aparente. A educação de todos os alunos num único espaço, sem distinção. Segundo estudos de Matos (2000, p. 223), “a sociedade vê na pessoa com deficiência um corpo grotesco que provoca no outro uma percepção sinestésica, que traz a concepção da falta (seja em relação a aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos, linguísticos, sociais ou culturais)”. No entanto, esta oportunidade de

convivência com um corpo diferente da maioria pode contribuir também para uma reflexão da nossa autoimagem, levando-nos a perceber nossas limitações para realizar determinadas atividades cotidianas, nossas diferenças nos tornam singulares na construção da diversidade humana, posto que todos os indivíduos apresentem algum tipo de restrição.

Em alusão a isso, Freire (2005, p. 67) faz referência à reação do público frente ao “corpo diferente” em cena, informando-nos que “a rejeição ou a comoção do público perante a diferença pode ser interpretada como um não reconhecimento, uma negação à realidade, apresentada como pluralidade humana”. Dessa maneira, o sujeito com um corpo fora do “padrão de normalidade” deveria ser observado mediante a perspectiva exclusiva da falta? O que a sociedade está disposta a ver e a não ver? No campo da literatura, como oferecer acessibilidade a esse “corpo diferente”, ou seja, a um corpo com deficiência, para o exercício da sua autonomia e independência corporal em um mundo projetado por/para videntes?

O autor destaca a relação do corpo do ator com o público como experiência estética do conceito de belo:

Essas experiências estéticas, pelo modo como se apresentam, desafiam a atitude passiva do observador, e problematizam a perspectiva de tratar o diferente como não belo. Tim Gebbels comprova a atitude acentuada por parte dos espectadores, para quem a deficiência é feia, inquietante ou, simplesmente, não é bela. O corpo diferente em encenação faz com que o espectador tenha que rever seu julgamento sobre o que é o belo. Pois o que está sendo apresentado ali é muito mais além do que o evidente. O olhar fenomenológico sugere que o espectador veja, observe várias vezes aquele corpo ali, em cena, veja-o em diferentes perspectivas e distâncias, olhe atentamente, preste atenção nas partes e no todo, apreenda cada detalhe (FREIRE, 2005, p. 67-68).

Sasaki (2010, p. 35) aponta que “autonomia é a condição de domínio do ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”. Essa autonomia perpassa também a valorização das particularidades e especificidades do processo de aprendizagem das crianças com deficiência visual, no que tange o desenvolvimento de atividades voltadas à literatura infantil, valorizando os elementos táteis, olfativos, gustativos e auditivos/sonoros, que aparecem nas manifestações artísticas, de modo geral.

O exercício da autonomia também se aplica à leitura de signos distintos do sistema gráfico, tal como a mudança da linguagem imagética à verbal, por meio da audiodescrição, contribuindo para o desenvolvimento de outras áreas do cérebro, estimulando o leitor a outro tipo de organização de pensamento, inclusive da criança com deficiência visual, por meio de recurso semiótico específico e (doravante TA), pois é “uma experiência de leitura que

transcende os limites da oralidade e da escrita” – apontam Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 83). A TA é:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Além do mais, a sugestão do uso de instrumentos acessíveis ao texto literário pelas vias sensoriais e motoras, ao parafrasear e ler um texto literário são fundamentais na formação de identidade, afetividade e produção do conhecimento da/pela criança, uma vez que, também, valoriza a bagagem cultural e o desenvolvimento cognitivo dela. Logo, por meio da experiência literária, o ouvinte/leitor pode estabelecer novas conexões com o meio social.

Na dinâmica do processo de inserção, participação e aprendizagem desses alunos, mostra-se de suma importância o apontamento de caminhos para a inclusão social e educacional, bem como a ampliação da consciência de ser e estar no mundo.

### **3.3 Deficiência visual e as tecnologias assistivas para acessibilidade ao livro**

A literatura infantil, enquanto linguagem de fruição artística para crianças com deficiência visual, carece de uma produção de estratégias específicas para torná-la acessível a elas. Para tanto, a tradução intersemiótica contribui satisfatoriamente para o cumprimento dessa necessidade.

Diniz (1994, p. 1001) afirma que “tradicionalmente, define-se tradução como o ato de transportar, transferir, supondo-se a existência de algo inerente ao texto, um sentido, que vai ser transportado”. O produto resultante dessa transposição de linguagens constitui-se de um novo conjunto de signos que, inegavelmente, apresenta características do sistema que o precedeu, entretanto com um sistema próprio de significação.

Isso ocorre devido à noção de equivalência entre os sistemas, corroborando com a ideia de diálogo entre “textos-fonte” e “textos-alvo”. Ainda assim, “ao decodificar uma informação dada em uma ‘linguagem’ e codificá-la através de outro sistema semiótico, é necessário mudá-la, nem que seja ligeiramente, pois todo sistema semiótico é caracterizado por qualidades e restrições próprias, e nenhum conteúdo existe independentemente do meio que o incorpora” (DINIZ, 1994, p. 1003).

Verifica-se, desse modo, que cada sistema semiótico pode sofrer alterações em sua composição em um processo de transposição de linguagem, sendo incorporado e incorporando

outro sistema, com signos distintos, resultando, portanto, em um caráter híbrido na tradução intersemiótica.

A autora citada prossegue afirmando que a tradução busca equivalências entre os sistemas. No processo de tradução ou transposição, o sistema de signos do teatro substitui o sistema de signos do cinema, por exemplo. Nessa perspectiva, Teixeira (2018, p. 98) declara que equivale “não é ser idêntico, mas ter um valor aproximado, uma força de expressão discursivamente próxima”.

A pesquisadora, em seu estudo sobre esse assunto, defende que “equivalência na tradução intersemiótica da literatura para o cinema não significa reprodução *ipsis literis*, mas recriação de acordo com o meio semiótico de chegada, adequando-se à linguagem e ao novo contexto criado [...]”, a partir de “como evidenciam as escolhas realizadas na composição do cenário, do figurino, na atuação dos personagens, a nova posição ocupada por essa cena no filme e as articulações feitas entre ela e as demais cenas, diferentemente do que foi feito no livro” (TEIXEIRA, 2018, p. 111).

Para ela, o filme apresenta cenas que transferem, sintetizam ou ampliam enunciações do livro, como resultado de interpretações de implícitos do discurso literário e de extrapolação das inferências feitas pela leitura da obra; a adaptação é também um trabalho de extrapolação de sentidos e de invenção com base nas potencialidades interpretativas da obra literária.

Cabe reforçar que, nesse processo de transposição de uma linguagem para outra, observa-se a presença do recurso da intertextualidade, em que o sistema de origem serve como ponto de partida para a elaboração do sistema de destino, mantendo, assim, alguns traços linguísticos e culturais de ambas as linguagens.

Dentre as modalidades de tradução intersemiótica, encontra-se a adaptação, assim considerada por Teixeira (2018) como:

Uma obra ambígua que estabelece uma relação intertextual com a obra original, tanto pelo enredo quanto pela tentativa de manter o estilo do autor; mas também se apresenta como obra autônoma, configurada em outro gênero, cuja forma estética é distinta da obra fonte, dadas as particularidades de cada autor e de cada meio (TEIXEIRA, 2018, p. 72).

Silva (2019, p. 30) aponta que “existe outra forma de se entender essa ideia de camadas de sentidos num texto: a multimodalidade, que estuda a comunicação humana através dos diversos modos ou sistemas semióticos possíveis”. Acerca disso, Kress e Leeuwen (2001, p. 21) afirmam que “modos são recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ações”. Isto é, tais recursos buscam compreender os meios necessários para transmitir e elucidar sentidos num determinado discurso ou texto pelas

múltiplas condições e realidades dos indivíduos. Desse modo, cores, cheiros e gestos podem ser modos, cada qual despertando no leitor/receptor experiências de mundo adquiridas a partir das interações sociais. Um recurso da tradução intersemiótica de suma importância na interação da pessoa cega e da pessoa com baixa visão com o mundo, inclusive com o universo da literatura, é o da Audiodescrição:

Uma atividade de mediação linguística que transforma o visual em verbal. É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao universo imagético e a eliminação de barreiras comunicacionais no contexto cultural, educacional e social (MOTTA; FILHO, 2010, p. 11).

Verifica-se que esse recurso comunicacional acessível contribui para a participação de forma ativa das pessoas com deficiência visual em eventos turísticos, culturais, pedagógicos e científicos, como aulas, palestras, congressos e outros. A audiodescrição como tecnologia assistiva pode ser indicada também às pessoas com deficiência intelectual, dislexia, idosos, pois esse recurso descreve as expressões faciais e corporais das pessoas, as ilustrações nos livros literários, os ambientes, os figurinos, as fotografias, as obras de arte, os cenários, as alterações do tempo e do espaço.

No campo da literatura, com o desenvolvimento das tecnologias, a produção e a disseminação dos livros passaram a propiciar maior acesso às pessoas em um tempo menor. Essas tecnologias proporcionam maior aproximação da informação por meio dos livros acessíveis, em formatos distintos. Porém, nem todas as pessoas com deficiência possuem uma educação digital necessária ao acesso, bem como condições financeiras para tal.

Desse modo, é importante destacar o Projeto Livro Acessível que, até meados do ano 2016, desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação) via Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), enviava às escolas públicas livros de literatura em braile e no formato digital acessível no padrão Daisy. De certa maneira, foi um avanço no mercado editorial e na promoção do acesso às pessoas com deficiência visual. Entretanto, a audiodescrição em tais livros digitais tendia a ser muito detalhada e enfadonha, levando a uma maior dificuldade de interpretação e imaginação das características visuais, conforme relato de alguns alunos com os quais este pesquisador teve contato na vida profissional.

O aluno tem o direito de pensar, criar e se expressar. As informações excessivas podem dificultar o processo de uma educação que valorize a autonomia de pensamento, limitando o contato dos alunos com deficiência visual, sobretudo os cegos e com baixa visão

severa a esses recursos, cerceando sua capacidade intelectual e artística, impedindo-os do direito ao conhecimento de forma mais significativa.

De acordo com Jesus (2011), no site *Bengala Legal*,

Os livros no padrão internacional DAISY (*Digital Accessible Information System*), são obras audiovisuais que convergem imagem, texto e som em um só produto, podendo ser utilizado por pessoas com diferentes limitações sensoriais ou mesmo aquelas que não possuem deficiência legal. (JESUS, 2011)

Essa autora ainda esclarece que tais livros carecem de programas específicos para sincronização desses arquivos. Além disso, as legendas descritivas das imagens obedecem aos princípios da audiodescrição. Dentre os programas usados estão o *MecDAISY* e o *Dorina DAISY Reader*, desenvolvidos respectivamente pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ) e pela Fundação Dorina Nowill para cegos.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015, p. 34) “considera livro em formato acessível os arquivos digitais reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas, permitindo a leitura de voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes ou impressão em braile”. Dentre os formatos acessíveis de livros, podem ser encontrados os seguintes, conforme informação da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP (2020):

Figura 2 - Formato 1: Livro em Braille

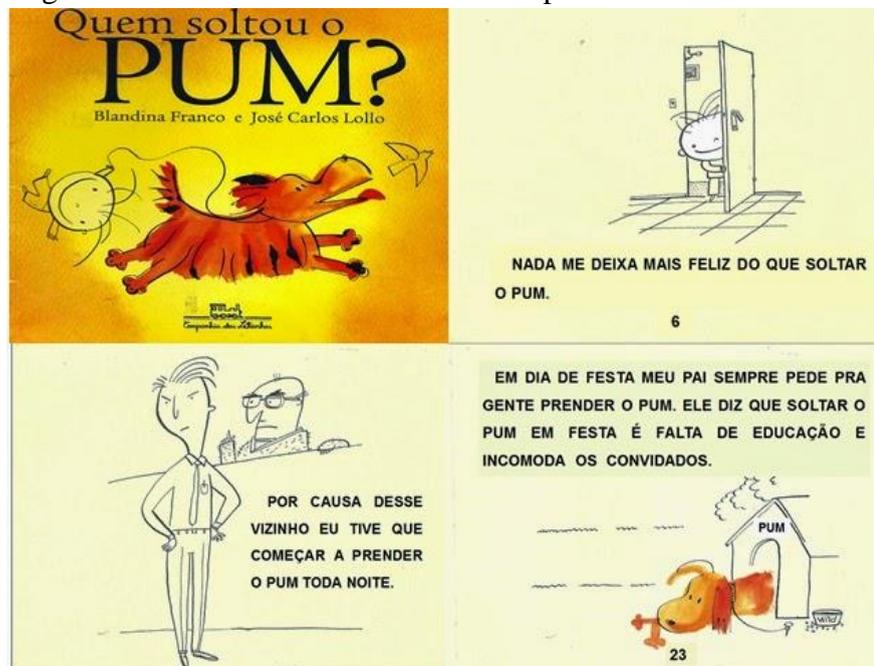


**Fonte:** RODRIGUES, Alice, 2015.

Os livros escritos no Sistema Braille têm a vantagem de permitir que o usuário tenha contato direto com a ortografia das palavras, sendo a alternativa mais viável para aqueles

que, além da deficiência visual, possuem deficiência auditiva: os surdos-cegos. Apesar de sua popularização e do auxílio da criação de *softwares* que permitem a transcrição de textos em braile para outros formatos (e vice-versa), a confecção desses livros ainda é vagarosa e cara.

Figura 3 - Formato 2: Livros em letra ampliada



Fonte: IZABEL, Maria, 2015.

A grande vantagem desse formato é que ele pode atender às necessidades do usuário de baixa visão tanto através do livro físico quanto do livro digital.

Diversos sistemas operacionais, desde os utilizados nos computadores de mesa e *laptops* até aqueles disponíveis em *tablets* e *smartphones*, oferecem programas especializados para facilitar a experiência de leitura de usuários de baixa visão. Há *softwares* que funcionam como uma lente de aumento, ampliando regiões específicas da tela. Há também programas que permitem configurar o espaço de trabalho para utilizar cores de alto contraste, fazendo com que as palavras se destaquem.

Figura 4 - Formato 3: Livros falados



Fonte: SILVA, Graziela, 2020.

São livros com formato em áudio que podem ser produzidos com voz humana pré-gravada ou por voz sintetizada eletronicamente. No livro falado, existem duas figuras de fundamental importância que merecem destaque: o “ledor”, aquele que realiza a leitura e empresta sua voz para a gravação do livro; e o leitor, o deficiente visual que lê – escuta – o livro falado, que se difere do audiolivro<sup>12</sup>.

Conforme relata Jesus (2011),

o livro falado tem registro de nascimento no Rio de Janeiro, em janeiro de 1970, por intermédio do professor cego Beno Arno Marquardt que, apoiado pela leitora Lenora Andrade, construiu um acervo de mais de cinco mil livros falados. Desde então, começou-se a chamar de leitor as pessoas com deficiência visual que liam (escutavam) os livros e de ledor aqueles que os liam para estes. Eram realizadas leituras voluntárias, dando origem ao Clube da Boa Leitura. O Livro Falado é um complemento do livro em Braille, tem o público especial e pode ser isento de restrições de direitos autorais pela Lei Nº 9.610/98 que assegura a reprodução de obras literárias para fim de educação de pessoas com deficiência visual, desde que não haja fim lucrativo (JESUS, 2011).

Tanto nacional quanto internacionalmente, já há no mercado editorial livros com cheiro (*smelly books*), som (*noisy books*) e sabores, *pop-up*, bem como livros-dobradura, todos apropriados ao público infantil, porém com baixo acesso em função da alta qualidade editorial e custo. Nesses livros, procedimentos para mostrar cenários, personagens, objetos de cena, dentre outros elementos estruturantes das narrativas, são representações simbólicas que

<sup>12</sup> A diferença mais marcante entre um audiolivro e o Livro Falado é mesmo a carga de emoção posta na leitura, já que é impossível interromper uma leitura artística para citar, por exemplo, início e fim de aspas ou soletrar uma palavra de idioma estrangeiro sem comprometer a estética da apresentação. Em termos mais técnicos, o Livro Falado é uma Tecnologia Assistiva, cujo objetivo é o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros e o Audiolivro é um desdobramento artístico de uma obra literária, não significando que uma pessoa cega não possa utilizar este último, caso deseje (JESUS, 2011).

associam a parte ao todo, para oferecer maior acessibilidade da criança cega à obra literária. Isso, aliado ao recurso do uso de aspectos vocais e sonoros numa leitura dramatizada, modificando timbre (fonte sonora), intensidade (fraco/forte), altura (agudo/grave), duração (curto/longo), volume (alto/baixo), pode possibilitar um ambiente mais apropriado à interpretação por qualquer criança, independente de uma deficiência, ou não.

Deve-se destacar a relevância da apresentação do livro infantil à criança cega, por meio de imagens com textura, contorno ou impressas em braile, ou ainda, em duas ou três dimensões, para melhor apreensão das variadas formas, tamanhos e cores e uma crescente construção de conceitos, tornando a leitura ainda mais divertida. Vários materiais podem ser usados, como: veludo, plástico, redes, tecidos rendados, botões, couro artificial, dentre outros.

Algumas questões conceituais são mais difíceis de transmitir ao cego, como a noção real de cor, sobretudo se ele tiver perdido a visão antes dos cinco anos e não tiver conseguido memorizar as cores, ou ter nascido sem ela. “Com o aluno cego, o professor deve pensar em recursos pedagógicos adaptados para que a criança consiga manipular os objetos de forma autônoma” – pontua Preto (2009, p. 20). Esse procedimento gera certa liberdade, autoconfiança e prazer pela atividade.

A título de exemplo, há “O Livro Negro das Cores”, de autoria das artistas colombianas Menena Cottin (escritora) e Rosana Faría (ilustradora), publicado em 2012, pela editora Pallas, com tradução de Rafaella Lemos. Um livro totalmente na cor preta, escrito em letras brancas e em braile, que relaciona metaforicamente as cores com seres (“o amarelo é macio como as penas dos pintinhos”), alimentos (“o vermelho é azedinho como os morangos”) e elementos da natureza (“o marrom faz barulhinho embaixo dos pés da gente quando as folhas estão secas”), discorre COTTIN (2012). As ilustrações são em relevo, permitindo experimentar sensorialmente as diversas texturas e a pensar nas cores, nos cheiros, nos sons e nos sabores de cada uma delas.

No Brasil, mais especificamente em Belo Horizonte, Minas Gerais, a autora cega Elizete Lisboa vem publicando livros para pessoas cegas e videntes, ou seja, livros em braile e em tinta. Dentre as publicações dessa autoras, destaca-se *A bruxa mais velha do mundo*; *Que será que a bruxa está lavando?*; *Firirin finfim*; *Benquere bem amar*; e *Enquanto João-Garancho não dorme*.

Ademais, a interação entre livro de literatura infantil e as crianças com deficiência visual impõe a utilização de novos mecanismos de acesso, especialmente se a criança for cega ou o grau de visão residual for muito reduzido. Nesse caso, o livro em braile e o audiolivro incorporado às tecnologias para novos textos apresentados em diferentes linguagens.

Percebe-se que o ambiente virtual, como uma ferramenta importante na formação do ouvinte/leitor, não é uma ameaça à leitura do livro impresso. Cada qual com as suas particularidades, na oferta de informações às pessoas. As mídias digitais chegaram para fornecer novas possibilidades de aprendizagem de interação entre as pessoas e a informação.

Santaella (2004, p. 36), uma das estudiosas desse fenômeno comunicacional e cultural, ressalta que, “fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia [...]. Hoje, esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, um novo tipo de leitor, imersivo [...]”.

Diante disso, é possível inferir que, mesmo que o código da escrita permaneça o mesmo, os modos de uso desse código no ambiente virtual propõem novas formas de organização do discurso e novos mecanismos de oralidade, leitura e escrita vinculados ao texto literário, exigindo, assim, o desenvolvimento de outros tipos de habilidades e competências que podem ser desafiadores.

O ambiente virtual é também bastante utilizado pelas pessoas com deficiência visual e carece de recursos e estratégias acessíveis para o uso eficiente. No entanto, o Sistema Braille pelos cegos, já citado anteriormente, é considerado um sistema de leitura e escrita imprescindível e insubstituível, desde a infância. Esse método foi criado em 1825 por Louis Braille, que ficou cego na infância. E, quanto à grafia, “usamos Braille para nos referir ao autor do método e Braille para citar o método”, conforme esclarece Lima (2006, p. 100). A autora informa também que

O sistema permite 63 combinações diferentes dos pontos. Podem ser formadas todas as letras do alfabeto, sinais de pontuação, símbolos de matemática [...]. A escrita pode ser feita a máquina ou manualmente, com reglete e punção [...]. Escreve-se da direita para a esquerda, pressionando-se os pontos desejados. A leitura é feita da esquerda para a direita, com a colocação do papel pelo avesso, de forma que os pontos fiquem em relevo, para serem lidos com os dedos – os indicadores são os mais empregados na leitura (LIMA, 2006, p. 100-101).

Em direção à conceituação do termo apontado, é possível inferir que, por meio da TA, a oferta de condições acessíveis se amplia diante do sujeito com deficiência, coadunando com o seu objetivo de “romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele”, salienta Bersch (2017, p. 12). Isso se aplica também ao uso de recursos de acessibilidade ao computador<sup>13</sup>.

---

13 Conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados

No caso específico da deficiência visual, é necessário observar que há recursos ao processo de aprendizagem e produção de sentidos envolvendo o texto literário, sendo mais adequados à cegueira que à baixa visão, e vice-versa. Na cegueira, em computadores, o uso de *softwares*, como: *DOSVOX*, *MACDAISY*, *NVDA*, que funcionam como leitores de tela, além de outras funções. Na baixa visão, o uso de ampliadores de tela, dentre eles: *Magic* e *ZoomText*, lupa eletrônica, lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios, iluminação; recursos para leitura e para escrita (contrastos e ampliações), lápis 5B ou 6B, canetas de pontas porosas e pincel atômico preto ou azul escuro; pauta ampliada. Ademais, para ambos os casos, há programas de leitores de tela para dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*), como: *Talkback* e *Voice Over*.

No quadro a seguir, observam-se maiores detalhes sobre esses e outros *softwares* com descrição adaptada, que podem ser utilizados pela pessoa com deficiência visual, no computador, para o acesso à tecnologia da informação e comunicação, sendo alguns deles de mais fácil aquisição, por serem gratuitos.

Quadro 1 - Softwares para pessoas com DV

SOFTWARE	DESCRIÇÃO
DOSVOX	Permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho. Ele também convive bem com outros programas de acesso para pessoas com deficiência visual (como Virtual Vision, Jaws, Window Bridge, Window-Eyes, ampliadores de tela, etc) que, porventura, estejam instalados na máquina do usuário. Criado e desenvolvido pelo Núcleo de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acesso gratuito.
Braille Translator	É uma ferramenta online grátis para traduzir textos em braille, de até mil caracteres. Muito útil para escrever notas pequenas no sistema de leitura e escrita para cegos. O Braille Translator é bem prático de usar: basta escrever num campo de texto e clicar no botão “Translate!” que o programa traduz o conteúdo em uma imagem e em alfabeto braille. A pessoa pode imprimir em impressoras comuns, e em seguida, furar os pontos, ou imprimir diretamente em uma impressora para braille. Ele não reconhece acentos e não usa o sistema de pontuação brasileiro, mas pode ser muito útil para escrever pequenas mensagens e ajudar quem está aprendendo o sistema.
JAWS	Desenvolvido para usuários de computador, cuja perda de visão impede de ver o conteúdo da tela. O JAWS lê em voz alta o que está na tela do PC.
Liane TTS	É um aplicativo compilador que analisa texto e o traduz em texto compilado no formato de difones (.pho) para processamento e síntese de voz pelo sistema mbrola (sintetizador de voz baseado na concatenação de difones), viabilizando, deste modo, o uso destes computadores por pessoas com deficiência visual. Acesso gratuito aos sistemas operacionais Linux e Windows.
MACDAISY	Baseado no padrão internacional Daisy – Digital Accessible Information System. A ferramenta brasileira traz sintetizador de voz (narração) e instruções de uso em português brasileiro. O software permite converter qualquer texto em formato Daisy e, após a conversão, é possível manusear o texto sonoro, de maneira semelhante ao texto escrito. O MACDAISY permite que o usuário folheie, consulte o índice, pesquise, faça comentários, conforme relata o analista de sistemas da UFRJ, João Sérgio Assis, que participou da equipe de desenvolvimento da ferramenta. Acesso gratuito, inclusive pelo portal do Ministério da Educação – MEC.
MAGIC	É um software de ampliação de tela de computador para pessoas com baixa visão. Além de ampliar a tela, em até 16 vezes, permite escolher entre diversas configurações visuais e formas de exibição para conseguir a melhor condição visual do usuário. Uma versão com voz, permite ainda, vocalizar textos da tela, ao mesmo tempo em que esta é ampliada.
NVDA	O “Non Visual Desktop Access” ou NVDA, foi registrado sob a licença GPL (sigla em Inglês para “LICENÇA PÚBLICA GERAL GNU”), de autoria da Fundação para o Software Livre e adotada pelos sistemas GNU/Linux e outros. A tela INS, juntamente com a tecla N, acessam ao menu para configurar o funcionamento do NVDA. Acesso gratuito.

**Fonte:** Adaptado pelo autor, com base no *Blog Facilitando Acessibilidade*.

Muitos desses materiais podem ser encontrados nas Salas de Recursos Multifuncionais de algumas escolas comuns da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Geralmente o atendimento é realizado por professores com formação e/ou experiência baseadas nos princípios da educação inclusiva e o serviço é denominado AEE – Atendimento Educacional Especializado que “complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns [...]” – apontam Ropoli *et al.* (2010, p. 15). É recomendável ressaltar que esse serviço não substitui a escolarização em nenhum nível de ensino, conforme documentos disponibilizados pela Sra. Elaine Sales, da Diretoria de

Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (DEID/SMED), que serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

O AEE foi criado para o atendimento a alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), no contraturno a que eles estudam, com o objetivo de eliminar as barreiras de acessibilidade para a devida participação e aprendizagem do público-alvo desse atendimento.

É possível inferir que há maneiras de garantir o direito às crianças com deficiência visual recursos e estratégias de acesso à literatura, propiciando a elas o desenvolvimento das suas habilidades de apreciar, sonhar, (re)criar, criticar e relacionar no mundo. Uma delas é o letramento digital, por meio da apresentação de ferramentas digitais cada vez mais precoce às crianças. Para Frade (2007, p. 60), o letramento digital é “tanto a apropriação de uma tecnologia quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Ambos os aprendizados caminham em conjunto.

Vale destacar também a importância da valorização das particularidades dessas crianças, uma vez que o ato de educar e incluir seja uma ação complexa e exijam esforços de todos os envolvidos no sistema educacional: alunos, família, escola, sociedade e Estado, sob o amparo da legislação e políticas públicas, conforme abordagem no capítulo a seguir.

## **4 Um recorte sobre a Educação: A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

A história da Educação Especial é caracterizada pela substituição de uma cultura segregacionista por uma cultura integradora, que permitiu (e ainda permite) reflexões e ações acerca de antigas concepções, levando ao contexto atual da escola inclusiva.

Inicialmente, serão abordadas as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, na nomenclatura quanto à denominação do sujeito com deficiência que, certamente, impactou na forma de tratamento das pessoas com deficiência e contribuiu sobremaneira para a segregação. Em seguida, será apresentado um breve panorama histórico mundial e brasileiro acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente para as pessoas com deficiência visual, bem como a apresentação de algumas leis e decretos oriundos de políticas públicas, que norteiam essa modalidade da educação no Brasil.

### **4.1 Educação Especial: conceitos, etapas e nomenclaturas**

#### Entende-se por Educação Especial

a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e adolescentes (MAZZOTA, 2011, p. 11).

Ainda nos dias atuais, são usados de forma popular os termos “aluno especial” e “aluno de inclusão”. No âmbito da Educação Inclusiva tais expressões podem receber um sentido depreciativo, como outros termos que veremos a seguir.

Nos registros escritos e expressões orais sobre esse assunto, entre 1920 e 1960, usava-se os termos “inválido” e “incapaz”. De 1960 a 1980, passou-se a utilizar expressões como “defeituoso” e “excepcional”. Um pouco adiante, entre 1981 e 1987, o termo “pessoas deficientes” foi padronizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em decorrência do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. A partir de 1988 até 1993, diversas expressões foram utilizadas, dentre as quais, “pessoas portadoras de deficiência”. No período entre 1990 e 2007, utilizou-se, ainda, a locução “pessoas com necessidades especiais”. A fim de substituir o termo “deficiência” por “necessidades especiais”, criou-se a terminologia “portadores de necessidades especiais”. Ainda nesse período, foram denominadas “pessoas especiais” e “portadores de direitos especiais”. Contemporaneamente, a nomenclatura técnica utilizada é “pessoas com deficiência”, conforme terminologia adotada pela Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, do ano de 2007, que será abordada posteriormente (BOTELHO, 2017).

A diferença entre esta última nomenclatura e as demais consiste em compreender o valor da pessoa, independentemente das suas condições físicas e sensoriais. Dessa maneira, verifica-se uma evolução terminológica, ao perceber o ser humano acima da sua deficiência, porque, de acordo com Sasaki (2002),

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos [...] (SASSAKI, 2002, p. 6).

Isso se aplica, principalmente, aos grupos minoritários que são marcados pela vulnerabilidade durante séculos de existência à margem da sociedade, como as pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, entre outros.

A fim de compreender essas mudanças históricas referentes à nomenclatura no campo da Educação Especial, é relevante para este estudo o resgate de todas as etapas que a constituem. Elas consistem em: extermínio, assistencialismo, segregação institucional, integração e inclusão, estando esta última em fase de maturação.

Locatelli e Vagula (2009) defendem que, na etapa de extermínio, a pessoa com deficiência era eliminada do convívio social através da morte, porque, na Antiguidade, conceber um filho com deficiência era considerado castigo dos deuses e/ou se tratava de criatura possuída por demônio.

As mesmas autoras lembram que na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era supervalorizada, as pessoas portadoras de deficiência eram escondidas. Ainda, de acordo com relatos da época, quando uma criança apresentava algum tipo de deficiência ao nascer, era submetida a um “conselho” que decidia quanto ao destino dela, ou seja, à vida ou à morte.

Já na Roma antiga, as crianças que nasciam com deficiência eram abandonadas à própria sorte, em pequenos cestos, à margem do rio.

Segundo Locatelli e Vagula (2009), esse cenário foi alterado, em parte, pelo surgimento do cristianismo no período da Idade Média, cuja crença seria de que as pessoas com deficiência eram portadoras de alma e, por isso, filhas de Deus. Logo, não mereciam ser exterminadas. Diante dessa concepção cristã de deficiência, elas passaram a ser acolhidas em conventos, onde eram consideradas doentes e incapazes. Essa etapa ficou conhecida como a etapa do assistencialismo, em que as pessoas com deficiência dependiam da boa vontade e caridade do clero.

O comentário de Teixeira Filho (2005) ressalta que as pessoas vivenciaram a seguinte realidade:

Anterior à Idade Média, as deficiências eram aspectos de subumanidade e as atitudes sociais de negligência e maus tratos eram frequentes. Durante a Idade Média, houve concepções sobrenaturais como causa da deficiência e as atitudes sociais eram ambivalentes: ora o ‘deficiente’ era maltratado por representar a encarnação de um mau presságio, ora bem cuidado por ser visto como criatura de Deus (TEIXEIRA FILHO, 2005, p. 45).

Evidencia-se, desse modo, séculos de desumanização social em relação às pessoas com deficiência. Há autores como Pessotti (1984) e Amaral (1995), que reforçam a informação de ter havido uma forte tendência à eliminação dessas pessoas por não corresponderem às exigências da perfeição estética vigente na Antiguidade.

Em contrapartida, com o advento do mercantilismo e do capitalismo comercial, em substituição ao feudalismo, esse cenário começou a se modificar.

Locatelli e Vagula (2009, p. 12) relatam que “no século XVI, a deficiência passou a ser tratada por meio da alquimia, magia e astrologia, mas o século XVII trouxe avanços no conhecimento produzido na área da medicina, que alcançaram também a área da deficiência [...]”, porém, ainda, as PcD eram tratadas como objeto de estudo, cujo foco era a deficiência, e não o ser humano, mesmo tendo a ciência descoberto que a deficiência era resultado de lesões orgânicas.

Na área da deficiência, de acordo com Amiralian (1986); Bruns (1997) e Dall’Acqua (1997), o período renascentista representou um marco, um período de revisão dos conceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais, no que diz respeito ao modo de se relacionar com a pessoa com deficiência que, até então, era explicada como obra do demônio e/ou do divino. Ocorreu a passagem de uma visão supersticiosa para uma voltada à prontidão para conhecer e entender a deficiência visual na perspectiva da área médica a partir do funcionamento do olho e do cérebro, com suas respectivas estruturas.

Verifica-se que esse momento constituiu-se de um interesse pelas necessidades básicas de saúde dessas pessoas, entretanto, instituiu-se uma fase de segregação institucional, uma vez que o objetivo era aliviar a sobrecarga familiar e social. Diante disso, tais pessoas foram confinadas em asilos e hospitais, juntamente com outras pessoas também consideradas a escória social como, por exemplo, os doentes psiquiátricos, delinquentes e prostitutas, fortalecendo, assim, o estigma que elas muitas vezes carregavam.

No final da década de 1960 e durante a década de 1970, estruturaram-se leis e programas de atendimento educacional que favoreceram a integração da pessoa com

deficiência visual na escola regular e no mercado de trabalho. A integração no período citado baseava-se principalmente no modelo médico de deficiência, que tinha como objetivo a adaptação da pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo (SASSAKI, 1998).

Naquele mesmo período, surgiram movimentos “a favor da desinstitucionalização, aparecendo, então, a ideia de educar em ambientes menos restritivos”, começando, desse modo, “a ocorrer encaminhamentos de crianças e jovens considerados mais aptos para as escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, e esse período recebeu o nome de etapa de integração” (LOCATELLI; VAGULA, 2009, p. 14).

Cabe salientar que essa política de integração consiste na padronização estética e homogeneização dos corpos. No âmbito escolar, o princípio dessa política é o de receber as pessoas com deficiência, porém, sem acolhê-las de fato. Integrar não pressupõe, necessariamente, a eliminação das barreiras de acessibilidade para que as pessoas com deficiência tenham o direito à participação e aprendizagem de forma plena no ambiente escolar.

Conforme destaca Mantoan (1998, p. 24), esse princípio teve como foco “possibilitar o acesso ao ensino regular às pessoas com necessidades especiais consideradas psicopedagogicamente educáveis”. É evidente que essa política de integração foi alvo de muitas críticas, especialmente em função do seu caráter excludente, porque isola os alunos com maiores dificuldades pedagógicas, integrando, assim, apenas os alunos que não demandam uma redefinição dos parâmetros preconcebidos da escola e não configuram um desafio.

Na etapa de integração, podem ser identificadas duas formas de atendimento: “classes especiais, que atendem os menos prejudicados ou comprometidos, e escolas especiais, que atendem casos considerados de maior gravidade”, pontuam Locatelli e Vagula (2009, p. 25). Cabe ressaltar que essas classes especiais existiam dentro das escolas regulares. A reprodução da discriminação e segregação vivenciada pelas PcD dentro e fora da escola era evidente.

A partir da década de 1980 começaram a surgir movimentos sociais reivindicando melhores condições de vida, o direito de ser diferente e viver em sociedade. Alguns avanços significativos ocorreram nesse período na área da Educação Especial, sendo essa etapa denominada de inclusão.

No Brasil, essa etapa teve como marco inicial a Constituição Brasileira de 1988 que, no seu Art. 208, § 3º, faz a seguinte declaração: o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016, p.

124). Com isso, uma nova perspectiva começou a ser traçada rumo à elaboração de leis, políticas e decretos específicos no campo da educação especial, considerando a prerrogativa do direito à escolarização de todos nas escolas comuns e à diversidade.

#### **4.2 A Educação Especial no mundo e no Brasil: as primeiras instituições de ensino na área da Deficiência Visual**

Os séculos XVIII e XIX marcaram uma mudança e um avanço na história das pessoas com deficiência visual. Em 1784, Valentin Haüy inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas. Já em 1829, Louis Braille, então aluno desse instituto, inventou o Sistema Braille - processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a signografia inventada por Charles Barbier, que consistia num código secreto militar denominado "escrita noturna", composto da disposição de doze pontos em relevo, cujas combinações formavam os símbolos fonéticos (DALL'ACQUA, 1997; MAZZOTTA, 2011), dentre outros autores.

Ainda, de acordo com Dall'Acqua (1997) e Mazzotta (2011), em 1829, foi instalado, nas Américas, o primeiro instituto para cegos, o *New England Asylum for the Blind* – atualmente denominado como *Perkins Institute for the Blind* – em Massachusetts, nos Estados Unidos e, em 1832, foi fundado o *New York Institut e Education for the Blind*. Em 1837, foi inaugurada a *Ohio School for the Blind*, a primeira escola para cegos inteiramente subsidiados pelo governo americano. Para Mazzotta (2011), a fundação desse instituto foi muito importante, pois despertou a sociedade americana para uma reflexão em relação à obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência.

No Brasil, a Educação Especial é permeada por iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo em políticas públicas que indicam avanços e retrocessos sócio-históricos.

Segundo Mazzotta (2011), a educação especial pode ser dividida em dois períodos principais: “de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares – e de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional” (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

No primeiro período, foram criadas instituições tradicionais focadas no atendimento terapêutico especializado, pois uma pessoa com deficiência era considerada doente e carecia de tratamento médico. Essa prestação de serviços começou a ser realizada por alguns brasileiros que se inspiraram em experiências norte-americanas e europeias. Eles se dedicaram à ordenação e à implementação de ações isoladas e particulares para o atendimento a pessoas com deficiências motoras, mentais e sensoriais (MANTOAN, 2007).

Nesse mesmo período, no campo da literatura, a publicação de vários textos retratando temas como a loucura, dentre eles *O Alienista* e *Quincas Borba*, de Machado de Assis; *O Diário do hospício* e *Cemitério dos vivos*, de Lima Barreto; *Casa das torturas* e *Penitenciária de loucos*, de Olavo Bilac, retratam não só um período nebuloso da história, mas também criticam uma época marcada fortemente pela opressão social.

A criação de instituições de ensino especializadas contou tanto com o acesso ao conteúdo formal, quanto com a assistência social, aspecto muito presente em sua estrutura organizacional e política.

Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro por Dom Pedro II, vindo posteriormente a ser chamado de Instituto Benjamin Constant. Esse fato marcou o início do auxílio educacional e, sobretudo, clínico especializado no Brasil. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant possui grande visibilidade nacional no processo educacional e na capacitação didática de profissionais na área da deficiência visual, bem como no suporte técnico a instituições escolares e na reabilitação. Além do mais, proporciona a publicação de periódicos acerca do universo da cegueira e a oferta de cursos ao público em geral.

Em 1926, foi inaugurada a Escola Estadual São Rafael, uma escola especializada e pública do Ensino Fundamental, localizada em Belo Horizonte/MG, tornando-se mais tarde uma importante referência no estado mineiro ao atendimento a pessoas com deficiência visual e formação aos professores da rede municipal e estadual. A escola disponibiliza aos alunos oficinas como: braile, tapeçaria, música e teatro. Os alunos recebem, ainda, aulas que contribuem para o desenvolvimento da independência nas atividades do cotidiano e no deslocamento no espaço físico, denominadas Práticas Educativas para a Vida Independente (PEVI) e Orientação e Mobilidade, respectivamente. Além disso, há a oferta de cursos técnicos como massoterapia e informática, extensivos aos videntes, a fim de fomentar a inserção ao mundo do trabalho. Atualmente, denominada Instituto São Rafael, atende a crianças, jovens, adultos e idosos.

Após duas décadas da instalação da Escola Estadual São Rafael, foi criada em São Paulo a Fundação para o Livro do Cego no Brasil pela professora Dorina de Gouvêa Nowill, cega desde os dezessete anos de idade. Inicialmente, essa fundação teve o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em braile. Posteriormente, as suas atividades foram ampliadas nas áreas da educação e reabilitação das pessoas cegas e com baixa visão, por meio da oferta de cursos, consultorias e atendimento médico. Caracterizada como uma instituição particular, sem fins lucrativos e de significativa relevância nacional, é mantida por recursos municipais,

estaduais e federais, além de doações da população em geral. Em 1990, a fundação passou a chamar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos. Recentemente, a instituição criou a divisão Soluções em Acessibilidade (antiga DNA Editora), com foco na produção e distribuição de livros e revistas acessíveis nos formatos braile, falado e *Mac Daisy*, além de treinamentos, palestras e serviços de acessibilidade na web.

De acordo com Mazzota (2011, p. 52-54), em 1957, início do segundo período referente à Educação Especial, o poder público começou a assumir a “educação dos excepcionais” – primeira expressão utilizada para designar o atendimento educacional às pessoas com deficiência – por meio das “Campanhas” específicas a cada uma delas. No campo da deficiência visual foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão que, em 1960, passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC).

A vigência da Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) motivou numerosas ações de dinamização da educação e amparo aos excepcionais (termo utilizado na época). O art. 9º da referida LDBEN previa “tratamento especial aos excepcionais”, com ênfase no aspecto terapêutico das ações educacionais. O contexto das Campanhas e a LDBEN favoreceram o reordenamento, por parte do governo federal, das demandas do AEE.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), extinguindo as campanhas elaboradas até então. Ele foi originado, conforme relata Mazzotta (2011, p. 60), com a “finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo [...]”, para os educandos com deficiência sensorial, motora, mental, altas habilidades e superdotação, “visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial”. Em 1986, foi transformado em Secretaria Nacional de Educação Especial – SESPE. No entanto, foi extinta pela reforma do Ministério da Educação em 1990, pois não resistiu às oscilações do governo federal.

Mediante essas mudanças organizacionais no setor estatal, observa-se a instabilidade na manutenção de uma política pública voltada à Educação Especial. Ora centralizada, ora descentralizada, no entanto mantendo a abordagem das deficiências de maneira segmentada, contribuindo para uma visão segregativa. Além disso, colaborando para que as formações educacional e social das pessoas com deficiência aconteçam de modo precário.

Na realidade, o imaginário social e muitas instituições de Educação Especial baseavam-se no princípio de que a própria PcD precisava mudar para se adaptar à sociedade ou teria a necessidade de ser modificada pelos profissionais da saúde. Contudo, o real desejo dos sujeitos com deficiência era o de serem percebidos como pessoas com direitos civis, sobretudo direito à educação e à dignidade humana, em uma sociedade que tendia a invisibilizá-los e, de certa maneira, ainda os invisibilizam, através de condutas que reforçam estigmas e preconceitos.

### **4.3 Políticas de Educação Especial no Brasil**

Vale lembrar que a própria Constituição Federal de 1988, dentre os seus objetivos fundamentais, advoga “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação”; no entanto, persistem situações de desrespeito a direitos conquistados, inclusive pelas pessoas com deficiência, em vários setores da sociedade.

Em 1994, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Ela declara que o alunado da educação especial é “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994a, p. 13). Essa política revela a necessidade de definição de prioridades acerca do atendimento especializado e aponta uma vasta quantidade de objetivos específicos, dos quais se destacam:

- Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino;
- Ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;
- Provimento do sistema escolar com aparelhos específicos e recursos instrucionais e tecnológicos de apoio educativo;
- Oferta de livros falados e de livros didáticos em braile para cegos, de material de leitura e escrita ampliadas para portadores de visão reduzida e de aparelhos coletivos de amplificação sonora para surdos;
- Apoio ao corpo técnico/docente de educação especial, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno da aprendizagem dos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1994a, p. 50-51).

Cabe salientar a importância da PNEE (1994a) como um documento oficial específico e pioneiro que buscou delinear procedimentos quanto à diluição de barreiras atitudinais, ingresso e permanência, com direito ao acesso a materiais especializados, bem como a formação docente técnica, cujas propostas foram também sendo incorporadas e ampliadas em documentos posteriores.

No mesmo ano, assinou-se a Declaração de Salamanca, uma conquista fundamental para possibilitar a inclusão do aluno com deficiência dentro de uma escola regular, por ter uma dimensão política mundial.

Desde a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 passou-se a considerar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada da democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte dessa população não apresenta nenhuma característica intrínseca que não permita tal inclusão [...] (BRASIL, 1994b, p. 02).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 5692/71 motivou algumas ações de dinamização. Porém, somente a LDBEN Nº 9394/96 discorre com maiores detalhes acerca da Educação Especial, reservando um capítulo a ela. Ela foi/é norteadora dos procedimentos educacionais, demonstrando preocupação com a ordenação do sistema de ensino, no sentido de adequar currículos, recursos e procedimentos educativos, bem como assegurar a capacitação de professores do ensino regular para atender às necessidades educativas das pessoas com deficiência, conforme o Art. 59 – parágrafo 1º, incisos I e III registra que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 33).

Observa-se, com isso, o aumento gradativo de matrícula de crianças com deficiência na escola regular, logo uma integração passou a acontecer, ou seja, ao aluno vem sendo garantido o direito de estar na escola, entretanto o de ser incluído, participando das atividades como qualquer outro aluno não tem sido uma realidade em boa parte das instituições escolares.

Sem dúvida, é inegável o avanço das ações das políticas públicas, mas pensar que somente em 1996 o Sistema Educacional Brasileiro pontuou os direitos das pessoas com deficiência é preocupante.

A partir da década de 90 até os dias de hoje, tal período tem sido caracterizado por movimentos favoráveis à inclusão escolar e social, em que as pessoas com deficiências têm se organizado para participar de comissões, coordenações e fóruns visando à garantia dos direitos conquistados. Além disso, intentam serem reconhecidas e respeitadas em suas necessidades básicas como: convívio social, inserção ao trabalho, educação, segurança e

previdência, transporte e arquitetura com as devidas adaptações, no intuito de assegurar a igualdade de oportunidade com equidade, que é um direito de todos e dever constitucional do Estado.

Sasaki (1999) alerta que a inclusão:

[...] repousa-se em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação, [...] a diversidade humana e as diferenças individuais, todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres, usufruírem direitos e ser feliz (SASSAKI, 1999, p. 42).

Cumprir destacar que boa parte da formação do próprio sujeito se dá através da relação com o outro, acolhendo as diferenças individuais e fortalecendo o senso de coletividade.

A Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, também apresentou algumas diretrizes para reflexão e ações acerca do atendimento pedagógico dessas pessoas. De acordo com a tradução oficial brasileira do documento produzido a partir dessa convenção, o seu propósito foi o de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, s. p.).

Cabe ressaltar que as PcD enfrentam, muitas vezes, dificuldade em exercer o pleno exercício da cidadania devido às barreiras impostas pelo meio no qual estão inseridas.

Nesse documento, fica evidenciada a necessidade de reconhecer as múltiplas situações de exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência para assegurar os direitos conquistados por/para elas.

O reconhecimento das práticas discriminatórias e violações da dignidade humana, a importância da autonomia e independência individual, bem como a acessibilidade ao meio físico, social e econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação são alguns dos seus objetivos. Para isso, assegurar uma educação com base na igualdade de oportunidades, com condições favoráveis de equidade, por meio de adaptações razoáveis<sup>14</sup> individuais, quando assim se fizerem necessárias, além de propiciar a aprendizagem em braile e libras, orientação e mobilidade e todo o aparato da Tecnologia Assistiva - TA (BRASIL, 2009), são os procedimentos esperados.

---

<sup>14</sup> Entende-se por adaptações razoáveis as adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015, p. 9).

Nessa direção, a Educação Especial tornou-se perceptível na escola regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi viabilizado através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia dentro da escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola (ROPOLI, 2010, p. 17).

A proposta do AEE é disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade ao seu público-alvo, a fim de eliminar as barreiras para a participação plena social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da ampliação da sua aprendizagem.

Essa lei também teve como objetivo formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.

Para tal, o Conselho Nacional de Educação (2009), em seu Art. 13 sobre as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado, objetiva:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, s. p.).

Em conformidade a isso, notam-se, ainda, as dificuldades em relação à educação inclusiva na escola regular. A Educação Inclusiva é um

paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença, como: valores indissociáveis, que avança em direção à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, s. p.).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) defende que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, etapa do lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, à riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, s. p.).

As crianças como seres exploratórios por natureza, independentemente de suas condições sensoriais, motoras e intelectuais, por meio da interação com o mundo vão se constituindo como sujeitos sociais.

O exercício do respeito e da convivência com as diferenças podem nos levar à reflexão sobre o que temos a aprender com o outro, uma vez que nos tornarmos um ser social participativo e crítico a partir desta interação. Dessa forma, oferecer a mesma oportunidade de acesso, visando construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças, faz-se necessário.

A interação dessas crianças com outros indivíduos na escola regular pode estimular a convivência com a diferença, tendo em vista a garantia da oferta de um ensino de qualidade para o exercício da diversidade humana e inclusão social. O desejo da descoberta, da aprendizagem e da relação com o mundo em sua infinidade de possibilidades é um direito que também deveria ser estendido às crianças.

O advento da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), efetiva as prerrogativas da Convenção Internacional da ONU, ocorrida em 2007 e já abordada. Também dispensa maior abrangência ao conceito de deficiência e aponta as barreiras oferecidas pelo meio como um dos maiores entraves à participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Além disso, esse estatuto estabelece novos rumos para regras preestabelecidas por outros códigos jurídicos vigentes como o código civil, o código do consumidor e outros, ao se referirem às PcD.

A pessoa com deficiência intelectual, antes considerada totalmente incapaz de tomar as próprias decisões civis, passa a ser parcialmente incapaz e, a partir dessa lei, ela contrai o direito ao casamento, a exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa pessoa elege pelo menos 2 pessoas de confiança para fornecer-lhe as informações necessárias, de modo que ela possa exercer a sua capacidade sobre os atos da vida civil (BRASIL, 2015).

No âmbito da educação, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu Art. 27 preconiza que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Para assegurar esse direito à educação de forma inclusiva, respeitando as peculiaridades de cada uma das condições de deficiência das pessoas, observa-se a necessidade da utilização da tecnologia assistiva, visto que ela contribui sobremaneira com a aprendizagem e participação da PcD com mais autonomia na vida escolar e social.

Ainda, de acordo com a LBI, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 8). E essa obrigação se estende também às escolas privadas, que deveriam ter iniciado esse processo de admissão dos alunos com deficiência, inclusive realizando adaptações arquitetônicas e nos currículos, bem como promovendo formação continuada ao corpo docente, sendo, para isso, proibida a cobrança de valores adicionais às famílias desses alunos com deficiência. Contudo, em alguns casos, há o descumprimento dessa prerrogativa.

Salienta-se que ao poder público cabe criar e desenvolver condições para que o sistema educacional inclusivo ocorra desde os primeiros anos e se mantenha ao longo da vida, sendo, inclusive, aprimorado, garantindo, assim, o acesso, permanência participação e aprendizagem das crianças público-alvo do AEE, eliminando as barreiras que impeçam a inclusão plena. Verifica-se que “o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 178).

Ademais, a oferta de formação inicial e continuada para professores da escola regular e para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a contratação de profissionais de apoio à inclusão e à implementação de políticas públicas entre vários setores em prol da educação (BRASIL, 2015).

Contrariamente a esse documento e aos demais abordados até aqui, voltados à esclarecer e incentivar práticas educativas inclusivas, algumas ações públicas através do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituem a nova Política Nacional de Educação Especial, a respeito do retorno das pessoas com deficiência às classes especiais e/ou escolas especializadas.

Essa nova Política Nacional de Educação Especial representa um retrocesso e segregação, pois foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) sem qualquer tipo de consulta aos movimentos sociais das pessoas com deficiência, aos familiares e pesquisadores, para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem, contrapondo um lema dos movimentos de pessoas com deficiência “nada sobre nós sem nós”. Além disso, essa política fragiliza os direitos das PcD e fortalece a discriminação quando propõe o retorno delas a espaços segregados de educação.

#### **4.4 Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - MG**

A política de educação especial para a cidade de Belo Horizonte foi elaborada, em certa medida, com base em documentos jurídicos de âmbito federal, devido ao seu caráter de sobreposição. Inicialmente, destaca-se o Parecer 060/2004, que teve a finalidade de elaborar “as diretrizes para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e Condutas Típicas<sup>15</sup>” (BELO HORIZONTE, 2004, s. p.), elaborado por uma Comissão Especial do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Cabe ressaltar que, atualmente, não se utiliza a expressão “condutas típicas”, pois foi substituída pela expressão “transtornos globais do desenvolvimento”<sup>16</sup>.

Essa comissão reflete sobre a necessidade de alterar nomenclaturas utilizadas desde a Constituição Federal de 1988 para a adequação à proposta de ensino acessível a todos, como é o caso do termo “escola comum”, ao invés de “escola regular”, já que ela é pensada em uma “Escola Para Todos” em um lugar partilhado por todos os alunos, sem segregação.

O documento ainda critica o procedimento de matrícula de alunos com deficiência em escola com atendimento especializado, contrariando o propósito de inclusão. Ademais, o texto percebe a importância da formação dos profissionais da educação e o enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de aceitação das diferenças para construir a escola inclusiva desejada (BELO HORIZONTE, 2004, s. p.).

---

<sup>15</sup> Pessoas com condutas típicas são aquelas que manifestam comportamentos derivados de quadros psicológicos, psiquiátricos ou neurológicos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. Falamos por exemplo de autistas, psicóticos e hiperativos (BELO HORIZONTE, 2004, s. p.).

<sup>16</sup> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, s. p.).

Em 2005, sancionou-se a Lei Nº 9078 de 19 de janeiro de 2005, que estabeleceu “a política da pessoa com deficiência para o município de Belo Horizonte e dá outras providências” (BELO HORIZONTE, 2005a, s. p.). Essa lei se concentrou na promoção da cidadania da pessoa com deficiência, por meio da indicação da reestruturação dos ambientes físicos da cidade para o livre acesso desse público à cultura, aos meios de transporte, ao turismo e outros. Para isso, propôs o investimento na habilitação<sup>17</sup> e reabilitação<sup>18</sup> desse público, conforme declarado no

Art. 40.

No que concerne à educação propriamente dita, essa lei declara no seu Art. 50 que ficou assegurado que no “Sistema Municipal de Ensino, a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo-lhes o acesso, a permanência e uma educação de qualidade” (BELO HORIZONTE, 2005a, s. p.).

Apesar de essa lei ter possibilitado avanços, como a educação da pessoa com deficiência na escola regular, ela não consegue promover uma assistência educacional especializada independente de contratos público-privados, conforme apontam Sá, Vaz e Gonçalves (2021). O Art. 51 estabelece:

O atendimento educacional especializado dar-se-á, prioritariamente, no âmbito da rede pública e de forma complementar por meio de convênios de cooperação ou contratos, conforme legislação pertinente e de acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BELO HORIZONTE, 2005a, s. p.).

Com isso, é possível notar que a educação para essas pessoas pode ser terceirizada a instituições externas à esfera pública municipal.

No mesmo ano, foi lançada uma Portaria SMED Nº 135/2005 visando à seleção de professores, técnicos superiores de educação ou pedagogos para atuarem na Equipe de Apoio à Inclusão de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades junto às Escolas Municipais, Unidades Municipais de Educação Infantil (atualmente, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs) e Creches conveniadas com a PBH. Esse processo seletivo se constituiu de duas fases, sendo a primeira por análise de currículo (caráter eliminatório) e a segunda por entrevista (caráter eliminatório e classificatório), em que o candidato inscrito precisou descrever de forma sucinta a sua trajetória profissional, refletir “sobre sua

---

<sup>17</sup> Entende-se por habilitação o processo global e contínuo de duração ilimitada, como objetivo de proporcionar às pessoas com deficiências, mediante ações intersetoriais, o alcance de níveis de desenvolvimento pessoal necessários a uma vida socialmente participativa e/ou produtiva (BELO HORIZONTE, 2005a, s. p.).

<sup>18</sup> Considera-se reabilitação o processo com reavaliação periódica desde que necessária, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível funcional – físico, mental e sensorial – no seu contexto social com independência, autonomia e melhoria da qualidade de vida (BELO HORIZONTE, 2005a, s. p.).

experiência docente, abordando aspectos que se relacionam com a Escola Plural – Política Educacional da Rede Municipal – fundamentada na construção de uma escola democrática e inclusiva”, além de relatar “sua experiência docente com pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (BELO HORIZONTE, 2005b, s. p.).

Entretanto, somente em 2009, após a aprovação e divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é lançada a Portaria Nº 112/2009 pela Secretaria Municipal de Educação, a qual “fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (BRASIL, 2009a, s. n.). Essa portaria decretou o AEE “como serviço educacional a ser ofertado às crianças de 4 e 5 anos atendidas na Educação Infantil e aos alunos em curso do Ensino Fundamental com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades” (BELO HORIZONTE, 2009a, s. p.).

Ademais, deve ser considerado como um serviço complementar/suplementar, não substituindo nenhuma etapa de ensino e sendo ofertado em turno oposto ao da escolarização dessas crianças e alunos. Para a implementação e funcionamento do AEE há a necessidade de algumas equipes, dentre elas: a equipe de Apoio à Inclusão e a equipe de Professores do AEE.

No mesmo ano, foi aprovada a Portaria SMED Nº 113/2009, a qual “dispõe sobre a seleção de servidores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH para compor a equipe do Atendimento Educacional Especializado – AEE” (BELO HORIZONTE, 2009b, s. p.). Para essa seleção, puderam se inscrever professores municipais, educadores infantis e pedagogos da Rede Municipal de Educação – RME-BH, desde que concluído o período de estágio probatório. O processo seletivo se constitui de análise de currículo e entrevista.

Em 2014, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte decretou a Lei Nº 10.788/2014, a qual estabelece diretrizes para a inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e dá outras providências. Essa lei estabelece diretrizes voltadas ao atendimento educacional desse público.

As diretrizes propostas no Art. 1 são:

- I - Instituição da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica, preferencialmente em escolas regulares sem prejuízo de as escolas especiais ou classes especiais continuarem a prover a educação mais adequada aos alunos com deficiência que não possam ser adequadamente atendidos em turmas comuns ou escolas regulares;
- II - Garantir a permanência, a acessibilidade e o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e/ou dificuldades de aprendizagem;
- III - Qualificação continuada e especializada dos professores;

IV - Prioridade de oferta de vagas aos alunos com deficiência em unidades escolares próximas à residência do aluno (BELO HORIZONTE, 2014, s.p.).

No inciso I desse artigo, nota-se a possibilidade do não cumprimento da inclusão proposto no documento, destituindo uma parcela desse grupo o direito de participação no processo inclusivo na escola regular, delegando a ele a continuidade em espaços de segregação social e educacional, conforme afirmam Sá, Vaz e Gonçalves (2021):

Embora esta lei expresse em seu título que estabelece diretrizes para a inclusão educacional, verifica-se no inciso I a possibilidade de a educação dos estudantes com deficiência acontecer em espaços segregados de ensino, como escolas ou classes especiais, com a justificativa de ser mais adequada para alguns alunos (SÁ; VAZ; GONÇALVES, p. 1350).

Parece-nos plausível o apoio técnico das escolas especializadas ao processo de escolarização dos alunos alvo do AEE na escola regular, bem como o suporte na formação dos profissionais de educação dessa modalidade escolar, contudo a sua substituição pode remeter a uma inclusão às avessas.

Em 2016, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte apresenta orientações relevantes para a Educação Especial, visando atender à legislação nacional, por meio do Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016.

No que diz respeito às metas e estratégias traçadas no Plano Municipal de Educação (PME), preestabelecido para o seu alcance em 10 anos (2015-2025), a Meta 4 se refere à Educação Especial:

Meta 4: universalizar, em regime de colaboração com o governo estadual, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BELO HORIZONTE, 2016, s.p.).

Um dos aspectos marcantes no PME é a implementação da oferta de atendimento educacional especializado (AEE) nas redes de educação básica do município, através de diversas estratégias existentes na Meta 4, como: a ampliação da parceria profissional entre os professores do ensino comum e do AEE; o desenvolvimento dos recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas; além da garantia do aumento de sala de recursos multifuncionais do AEE e das políticas públicas por meio de ações intersetoriais.

Convém ressaltar que a educação especial deve ser vista como modalidade de ensino transversal, visto que as atividades propostas no AAE são complementares. A formação dos alunos com deficiência deve ocorrer nas salas da escola regular, entre os seus pares. Diante

disso, as escolas e o sistema educacional, através do auxílio do Projeto Político Pedagógico, organizam recursos e estratégias para assegurar o acesso, a permanência e uma educação inclusiva de qualidade. Todavia, notam-se empecilhos quanto ao engajamento de muitas escolas, de modo geral, à política de educação inclusiva que, “apesar dos avanços de ideários e de projetos políticos pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão” (LIMA, 2006, p. 121).

O Estado e as instituições escolares possuem responsabilidades no processo de inclusão das diferenças no ambiente escolar, no que tange à formação e capacitação dos professores e outros profissionais da educação e, também, à infraestrutura da escola de forma a oferecer equipamentos e materiais especializados e políticas públicas efetivas que garantam isso sem discriminação e atendimento segregador.

Portanto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva encontra-se em processo de superar desafios para alcançar a sua consolidação, em grande medida devido a uma história pautada na aversão à diversidade humana. Apesar desse histórico meio desolador, ela continua resistindo em prol de conquistas com melhores condições de participação social para todos, sobretudo para o público-alvo da educação especial, por intermédio dos movimentos sociais e políticas públicas, para a manutenção e promoção de direitos, além da oferta de melhores condições de equidade a todos os indivíduos, independentemente de classe social, sexo, religião, cor e características sensoriais e motoras, visando uma inclusão plena. Isso reflete, inclusive, em práticas educativas mais acessíveis e inclusivas. Para tanto, no próximo capítulo serão descritas e analisadas algumas práticas educativas em uma turma com criança com baixa visão.

## **5 Práticas de mediação escolar: descrição e análise de dados**

Os dados descritos e analisados neste capítulo consistem em levantamento inicial das EMEIs da RMEBH com crianças com Deficiência Visual (DV), das práticas de mediação de textos literários com crianças videntes e com baixa visão e das entrevistas semiestruturadas realizadas durante o trabalho de campo.

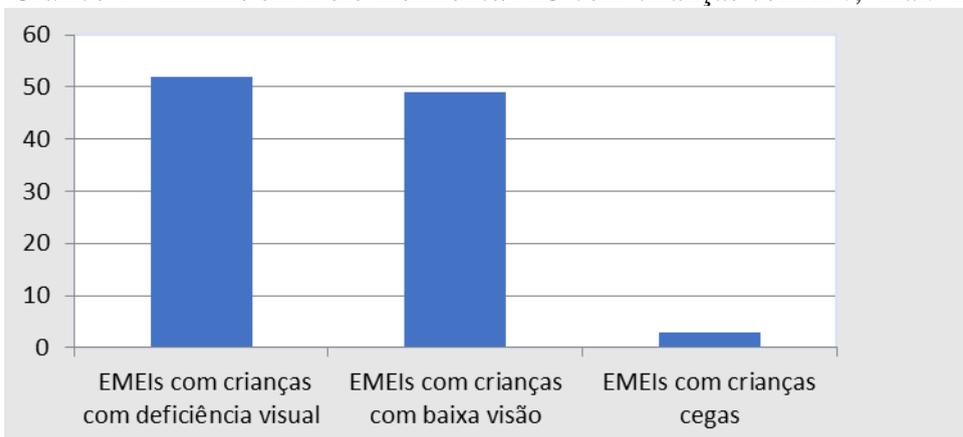
### **5.1 Levantamento inicial de dados**

O primeiro levantamento de dados de crianças com DV ocorreu em março de 2020. Essa data remete ao período inicial previsto para o presente curso de pós-graduação que, em função da pandemia pelo Novo Coronavírus (Covid-19) foi prorrogado para agosto do mesmo ano, por meio do Ensino Remoto (ER), constituído por aulas síncronas e assíncronas.

Nessa mesma época, foi enviada uma Carta de Apresentação do Pesquisador a Sra. Elaine Salles de Souza, da DEID/SMED, pela orientadora professora Aracy Alves Martins e pelo coorientador professor Josiley Francisco de Souza. A Sra. Elaine nos respondeu e disponibilizou uma planilha, com a relação de EMEIs e o número de crianças com essa condição sensorial em cada uma delas. Em maio de 2022, a professora Aracy precisou se retirar desta pesquisa, que passou a ser orientada pela professora Dra. Celia Abicalil Belmiro, a qual manteve a parceria com o coorientador Josiley.

A partir das informações contidas na planilha sobre as nove regionais de Belo Horizonte (Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova), iniciou-se o levantamento de dados. Com base nas informações dessa planilha, foram elaborados os gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 - EMEIs em Belo Horizonte/MG com crianças com DV, mar. 2020



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de informações da DEID/SMED/PBH, 2023.

No gráfico 1, é possível perceber a presença de um quantitativo expressivo de matrículas efetivas de crianças com DV no mês de março de 2020 nas EMEIs. Nessa época, 52 unidades realizavam o atendimento às crianças com essa condição de deficiência, sendo 49 delas a crianças com baixa visão e 3 a crianças cegas. Possivelmente, no presente ano de 2023, esse cenário pode ter se alterado, tendendo ao maior número de instituições escolares, em vista da política pública de inclusão do município de Belo Horizonte. Conforme o site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte<sup>19</sup>, em 2022, eram 145 unidades construídas referentes a essa etapa educacional, sem considerar o número de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (doravante EMEF) que também atendem a esse público.

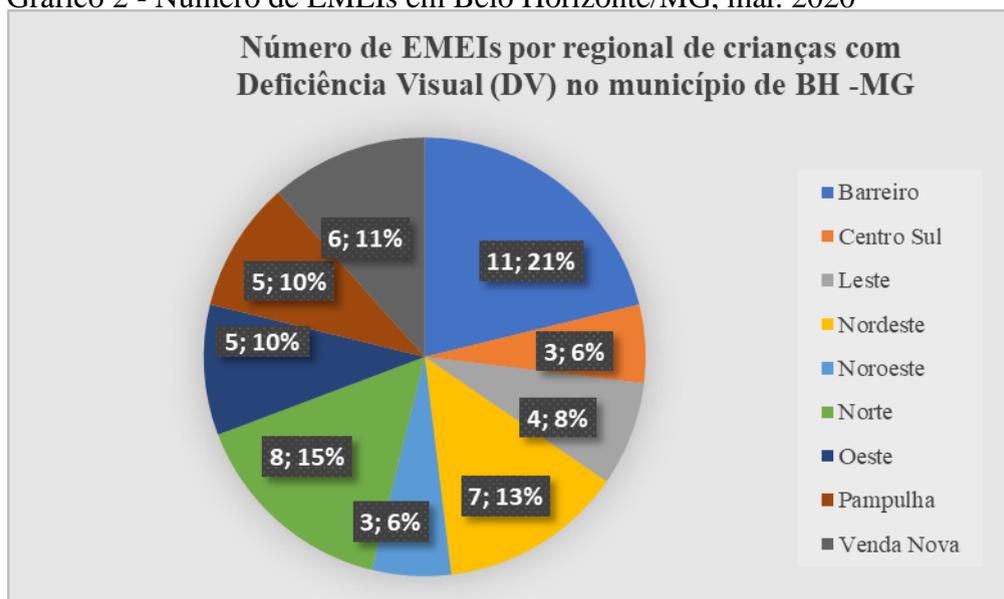
Diante destes dados, infere-se que a política de garantia da entrada de indivíduos com deficiência vem sendo posta em ação. Entretanto, vale a pena compreender como vem ocorrendo o processo de permanência desses sujeitos no ambiente escolar e, conseqüentemente, o processo de inclusão. Sabe-se que a garantia da matrícula não implica, necessariamente, oferta de equidade e garantia de aprendizagem, já que “o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida” – defendem Meletti e Ribeiro (2014, p. 178).

Já no Gráfico 2, fica evidenciada a distribuição de matrículas de crianças com deficiência visual em EMEIs de todas as regionais do município de Belo Horizonte, totalizando 52 unidades. Além disso, é possível observar que a regional Barreiro concentra o maior índice de acolhimento ao público em evidência, com 11, representando 21%, seguida da regional

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escolas-municipais-da-rede-propria>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

Pampulha, com 8 (13%) e, assim por diante, até chegar às EMEIs da Centro Sul e da Noroeste com a menor quantidade e, conseqüentemente, menor percentual de atendimento no período, com 3 (6%).

Gráfico 2 - Número de EMEIs em Belo Horizonte/MG, mar. 2020



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de informações da DEID/SMED/PBH, 2023.

Cabe ressaltar que havia EMEIs em determinadas regionais com mais de uma criança com baixa visão e/ou cega, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de crianças com DV por regional em BH, em mar. 2020

Regional	Crianças com baixa visão	Crianças cegas
Barreiro	13	1
Norte	8	2
Nordeste	8	0
Pampulha	8	0
Oeste	8	0
Venda Nova	6	0
Leste	5	0
Noroeste	4	0
Centro-Sul	3	0

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da DEID/SMED/PBH, 2020.

Em conformidade com alguns dados apresentados no Gráfico 2, aparece uma pesquisa da Prodabel (2021), órgão articulado à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, apontando a regional Barreiro com o maior número de bairros (72) e de área territorial (53,6 km<sup>2</sup>). Desse

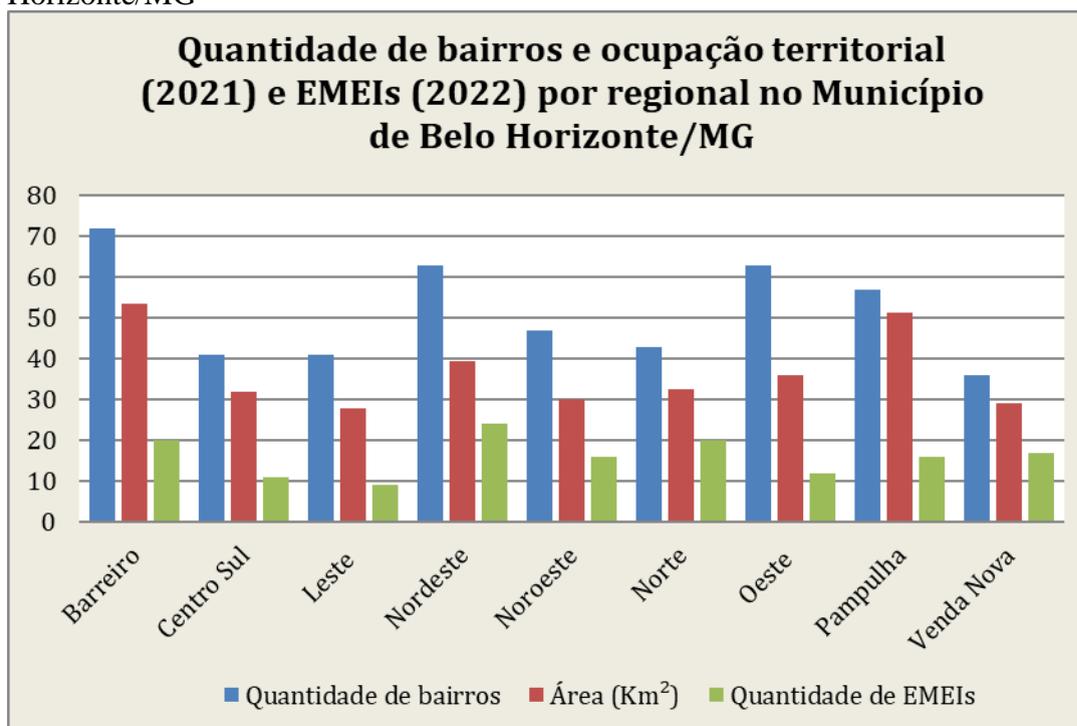
modo, podemos associar estas informações ao destaque numérico no atendimento às crianças com deficiência visual, embora não seja a regional que contemple o maior montante de EMEIs, contrariando, assim, a noção de proporcionalidade direta, de acordo com a Tabela 2 e o Gráfico 3 abaixo.

Tabela 2 - Regionais da cidade de Belo Horizonte, com a quantidade de bairros (2021), a extensão da área (2021) e a quantidade de EMEIs (2022)

Regional	Nº de bairros	Área (Km <sup>2</sup> )	Nº de EMEIs
Barreiro	72	53,6	20
Centro Sul	41	31,85	11
Leste	41	27,98	9
Nordeste	63	39,46	24
Noroeste	47	30,17	16
Norte	43	32,67	20
Oeste	63	36,06	12
Pampulha	57	51,21	16
Venda Nova	36	29,27	17

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de informações do site da PBH, 2022.

Gráfico 3 - Quantidade de bairros (2021), área (2021) e EMEIs (2022) em Belo Horizonte/MG



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir de informações do site da PBH, 2022.

Ao serem observados a Tabela 2 e o Gráfico 3 é possível visualizar as regionais Nordeste e Leste com a maior e menor quantidade de EMEIs, respectivamente. Embora tais regionais não apresentem essa mesma configuração em termos de quantidade de bairros.

Já em termos de área territorial, a regional Barreiro se desponta e a Leste continua sendo a menos expressiva. Quanto a este aspecto, cabe ainda destacar que as regionais Barreiro, Pampulha e Nordeste possuem as maiores extensões de terra, mas nem todas elas contemplam o maior número de bairros e EMEIs.

A maior concentração de bairros e EMEIs está nas regionais Nordeste e Barreiro e, provavelmente, o maior número de matrículas de crianças com deficiência. Contudo, é importante ressaltar que ainda deve haver muitas crianças com deficiência sem acesso à educação, porque muitos são os fatores que as deixam à margem do processo de escolarização, como: a superproteção familiar, a dificuldade de deslocamento entre a residência e a escola e vice-versa, o isolamento social e o preconceito, configurando, desse modo, em algumas das barreiras de acessibilidade existentes nos ambientes escolar e social.

Por meio dos dados contidos na planilha e outras informações no site da PBH, foi verificada a existência de alunos com DV em EMEIs de todas as regionais de Belo Horizonte. Logo, havia várias possibilidades de locais para observação, coleta e análise de dados. Após a opção por uma ou mais regional para desenvolver a pesquisa, pensou-se em fazer contato com o/a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que coordenava cada uma das regionais para saber maiores detalhes sobre a condição de deficiência da criança, ou fazer contato com a direção e/ou coordenação de cada uma das EMEIs para uma visita inicial, além da manutenção do contato com a Sra. Elaine Salles da Costa da DEID/SMED.

Em termos de logística para a pesquisa de campo, havia se pensado em dois possíveis recortes para a pesquisa de campo, a fim de compreender as práticas de mediação com o texto literário em turmas com crianças com Deficiência Visual: 1º - Escolher duas condições distintas de DV (1 aluno com baixa visão e 1 com cegueira) em 2 turmas em EMEIs de uma mesma regional; 2º - Observar em regionais diferentes (1 turma em EMEI mais periférica e 1 mais elitizada), com crianças em uma mesma condição ou em condições diferentes de DV. Observaria, assim, outros parâmetros, como, por exemplo, os aspectos socioeconômicos, culturais, geográficos, dentre outros, que tendem a ser distintos.

Entretanto, tais parâmetros não puderam ser considerados no período da pesquisa de campo, em função de algumas constatações posteriores que serão retratadas mais à frente.

### **5.1.1 Segundo contato com a DEID/SMED**

O contato posterior com a Sra. Elaine Salles da Costa ocorreu em setembro de 2021 por meio de uma reunião online entre ela, o coorientador e o pesquisador. Ela nos orientou sobre alguns possíveis procedimentos para autorização da pesquisa pela Diretoria e outros setores da SMED, conforme a demanda da pesquisa. Além disso, ela forneceu documentos acerca da história e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na capital, os quais foram analisados no capítulo anterior.

Posteriormente, o pesquisador preencheu um formulário solicitando autorização ao DEID/SMED que, em novembro de 2020, juntamente com outras diretorias e gerências dessa secretaria, deram respaldo para a continuidade desta pesquisa, emitindo o Termo de Anuência para pesquisa na Rede Municipal de Educação de BH (RME-BH) e a Carta de Apresentação do Pesquisador ao Diretor da EMEI. Dentre os participantes na formulação desses documentos, destaco a Diretoria de Educação Infantil (DEIN), a Gerência de Bibliotecas (GERBI), o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e o Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL).

### **5.2 Envio e aprovação do projeto de pesquisa no COEP**

Durante este período aguardando o retorno da DEID/SMED, o projeto de pesquisa estava em vias de conclusão para ser encaminhado ao parecerista, posteriormente ao colegiado do curso e, em seguida, ser inserido, juntamente com outros documentos, na Plataforma Brasil/Comitê de Ética em Pesquisa (COEP doravante) para avaliação e aprovação para ida à pesquisa de campo. Tal procedimento foi realizado em fevereiro de 2021 e autorizado em 15 de junho do mesmo ano.

### **5.3 Contato nas EMEIs para início da pesquisa de campo**

Durante o período em que aguardava a autorização do COEP para a inserção no campo pelo pesquisador, foi iniciado o contato com as direções e coordenações das EMEIs, através de e-mails institucionais, cujas profissionais relatavam estar tendo dificuldade de comunicação com algumas famílias das crianças com deficiência durante esse período de pandemia; outras não iriam autorizar o retorno presencial das crianças, quando isso fosse possível.

Por meio dessas conversas, eles também esclareceram que 2 das três crianças apontadas como cegas na planilha da DEID/SMED tinham baixa visão moderada a severa. E a terceira criança, além da cegueira, apresentava Paralisia Cerebral (doravante PC), com lesões cerebrais diversas, não atendendo à proposta da pesquisa de ter apenas um tipo de deficiência – a Deficiência Visual. Com isso, uma das ideias iniciais da investigação de 1 turma com 1 criança com baixa visão e 1 turma com criança cega foi abolida. A segunda ideia de pesquisar 2 crianças com baixa visão em EMEIs distintas em uma mesma regional ficou inviável, já que o tempo de permanência das crianças na escola se tornou bastante reduzido em função dos novos protocolos, que são abordados em circunstância oportuna. Diante desse impasse, o pesquisador optou pelo acompanhamento das práticas de mediação de leitura com/para uma criança com baixa visão na regional Barreiro.

A partir de maio de 2021, as escolas da Rede Municipal de Ensino, que também estavam realizando até então as aulas de modo remoto, inclusive as de Educação Infantil, começaram a se preparar para o processo de retorno ao ensino presencial, com base nas orientações de documentos da PBH, como o Detalhamento dos protocolos: Retorno ao atendimento presencial na Educação Infantil nas Redes Municipal e Parceira de Belo Horizonte (2021). Contudo, muitos alunos não retornariam, devido aos possíveis riscos de contaminação pelo Novo Coronavírus (Covid-19), continuando, assim, no ensino remoto, conforme a vontade da família. Dentre esses alunos, alguns tinham deficiência. Desse modo, a relação de ensino e aprendizagem passou a ocorrer de forma híbrida, ou seja, presencial e remota.

Essa nova configuração das aulas de modo presencial seria um avanço para a efetivação da pesquisa de campo, uma vez que a observação e a coleta de dados se fundamentam na percepção das relações entre crianças e crianças, professora e crianças, em interação com o texto literário, sendo, portanto, um dos principais objetivos da pesquisa. Por conseguinte, boa parte das famílias dessa turma da EMEI que me acolheu para realizar esta pesquisa optou pelo retorno presencial.

#### **5.4 Os protocolos da PBH para o retorno às aulas presenciais: o recomeço**

Os documentos elaborados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte corroboravam para um novo modo de viver e se relacionar nos espaços sociais, especialmente no ambiente escolar. Um desses documentos que impactou sobremaneira a vida das famílias, das crianças e dos profissionais da educação nas EMEIs foi o documento com “o detalhamento de

parâmetros e procedimentos operacionais necessários à estruturação das rotinas escolares com a devida segurança sanitária” (BELO HORIZONTE, 2021, p. 4).

Cumpra salientar que esse retorno presencial ocorreu de modo gradativo e pactuado com toda a comunidade escolar, via preenchimento de questionários online sobre interesse ao retorno presencial às atividades escolares e termos de compromisso pelas famílias, sendo a orientação a respeito dos protocolos nas escolas uma recomendação pautada nos Protocolos Sanitários definidos pelo Comitê de Enfrentamento à Covid-19, divulgados no portal da PBH pela Secretaria Municipal de Saúde.

Nessa perspectiva, são os protocolos: o uso obrigatório de máscara pelos adultos e pelas crianças a partir dos três anos de idade; a higienização das mãos com água e sabão e, quando não for possível, álcool; o distanciamento de pelo menos 2 metros de distância, com o número reduzido de crianças nas salas de aula, de acordo com o tamanho delas; a realização do atendimento presencial prioritário às crianças com maior idade, “respeitando a orientação de três dias para elas e dois dias para as mais jovens. Este atendimento deve se dar em dias consecutivos, com carga horária de 4 horas diárias” (BELO HORIZONTE, 2021, p. 5).

Além do mais, nesse documento, esses grupos de crianças foram denominados ‘bolhas’, visto que o termo transmite a ideia de proteção, de segurança. As crianças de cada uma dessas bolhas deveriam usar crachá para maior controle desses agrupamentos pelos educadores, a fim de não se misturarem já que deveriam usar os espaços comuns (cantinas, parquinhos, banheiros, pátios) das escolas de forma alternada, com higienização cuidadosa desses locais após a sua utilização pelos grupos. A entrada e saída dos agrupamentos teriam pelo menos 15 minutos de intervalo entre eles (BELO HORIZONTE, 2021).

Outro aspecto importante nesse documento é definir e identificar materiais e brinquedos específicos para cada integrante das bolhas nas salas de aula, para evitar ao máximo o remanejamento de brinquedos, além de desinfecção com álcool depois da manipulação deles pelas crianças, bem como evitar ao máximo o trânsito de matérias da escola para as casas das crianças e vice-versa.

Quanto à alimentação, foi elaborado um cardápio mais simples, porém mantendo os nutrientes. As refeições em temperatura ambiente teriam um prazo máximo de uma hora para serem servidas. Em caso de apresentação de febre (igual ou maior de 37,5°) ou outro sintoma e/ou Covid-19 em crianças, profissionais ou familiares, o Programa Saúde na Escola (PSE) deveria ser acionado e, se essa pessoa estivesse na escola, seria mantida em um lugar isolado até poder retornar a sua residência ou ir a um médico (BELO HORIZONTE, 2021).

Nesse documento ainda há a convocação dos professores e demais profissionais para retornarem ao trabalho presencial a partir do dia 26 de abril, conforme o art. 4º do Decreto nº 17.593/2021. Entretanto, essa conduta da PBH de retorno às atividades presenciais contribuiu para o início da greve de professores que, em certa medida, resultou em maiores desafios para a organização da retomada pelos gestores das instituições escolares quanto ao quadro de pessoal.

### **5.5 Contato com a direção e coordenação da EMEI**

Em maio de 2021, por e-mail, realizou-se o contato prévio com a diretora MLS e a coordenadora pedagógica TGC da EMEI da regional Barreiro, local onde aconteceria a pesquisa de campo. Elas informaram que a escola estava passando por uma reconfiguração no modo de transmissão das aulas, organização das turmas em agrupamentos (bolhas), dias e horários, definição de professores, remanejamento de alunos, de acordo com os protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas para a prevenção do contágio pelo novo coronavírus, solicitando, assim, o início da pesquisa de campo no mês seguinte.

Tanto a diretora quanto a coordenadora sugeriram a participação do pesquisador na primeira reunião no mês de junho com as famílias das crianças da turma, cuja pauta seria questões referentes ao retorno presencial das crianças e, na oportunidade, aproveitaria para falar um pouco mais sobre a proposta da pesquisa, uma vez que elas fariam uma introdução acerca desse trabalho antecipadamente.

Posteriormente a essa conversa, realizei um vídeo de aproximadamente cinco minutos, com algumas informações sobre a pesquisa a ser desenvolvida na EMEI e, em seguida, enviei para que elas postassem no grupo de WhatsApp da turma. Além do vídeo, foram encaminhados a Carta de Apresentação do Pesquisador e o Termo de Consentimento para o desenvolvimento da pesquisa, expedidos pelos órgãos da SMED, bem como os termos de autorização para participação na pesquisa com as devidas orientações, denominados Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, destinado às crianças (3 a 6 anos) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado à diretora, à coordenadora, à professora e demais funcionários, e aos pais, para impressão e entrega aos participantes potenciais, para quando o COEP autorizasse o início do trabalho na escola os termos de autorização estivessem assinados pelos participantes. Entretanto, houve atraso na devolução desse documento por alguns pais ou responsáveis, de forma que as práticas iniciais envolvendo a literatura não puderam ser fotografadas nem gravadas. Apesar disso, as

observações foram registradas no diário de bordo do pesquisador para subsequente transcrição e análise neste trabalho.

### **5.5.1 Reunião com os pais ou responsáveis das/pelas crianças da turma**

No dia 09 de junho de 2021, pela plataforma *Google Meet*, realizou-se a reunião com as famílias da turma, com a participação da diretora MLS, da coordenadora TGC, da professora KPCFS e do pesquisador. Nessa reunião, foi abordado o documento com os protocolos e normas técnicas da PBH, enfatizando que essa turma constituída por crianças com idade de 4 e 5 anos seria dividida em agrupamentos com 8 crianças cada, 2 vezes por semana, sendo a participação às quintas-feiras e sextas-feiras, além disso, as atividades escolares produzidas em casa teriam um tempo de quarentena ao chegarem à escola, antes de serem verificadas pelas professoras.

Na sequência, o pesquisador teve a oportunidade de falar com os familiares das crianças presentes sobre a proposta da pesquisa, sendo auxiliado pela direção e coordenação da EMEI, que demonstraram bastante interesse e entusiasmo em contribuir para o seu desenvolvimento.

Nesse encontro, a professora revelou que o nome da turma é Turma da Borboleta, escolhido pelas crianças. Segundo elas, “a borboleta é bonita, voa e é colorida”. O processo de metamorfose da borboleta remete à diversidade da sua existência, num dia é lagarta; noutro, borboleta.

Logo depois, essa mesma professora fez a leitura em voz alta do texto literário *A felicidade das borboletas*, escrito por Patrícia Engel Secco, ilustrado por Daniel Kondo e publicado pela Editora Melhoramentos. Para essa performance a professora utilizou também o recurso da projeção das imagens do livro em ordem de paginação enquanto lia o texto escrito, propiciando, assim, estímulos auditivos e visual aos ouvintes.

Figura 5 - Capa do livro *A felicidade das borboletas* (2003)



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

O termo borboletas na capa do livro é uma metáfora associada à personagem cega chamada Marcela, que, apesar de sua limitação, conseguiu desenvolver mecanismos mentais e sensoriais para aprender a dançar, a andar de bicicleta e a nadar.

Com isso, observa-se a predisposição do grupo pedagógico à abordagem das diferenças por meio da arte e da literatura dentro do ambiente escolar.

### 5.5.2 Visita à EMEI e algumas impressões iniciais

A visita à EMEI ocorreu em 11 de junho de 2021. Essa visita teve como objetivos conversar pessoalmente com a coordenadora pedagógica TGC sobre o planejamento de atividades das turmas, o projeto de literatura da escola, intitulado “A Arte de Emocionarte”, definir o dia da prática de observação e coleta de dados pelo pesquisador e, por fim, conhecer alguns dos vários espaços da EMEI.

Nesse encontro ficou combinado o envio, por e-mail, do planejamento das turmas, especialmente das crianças de 4 e 5 anos idade e do projeto de literatura, quando tiverem sido contemplados os protocolos de retorno ao ensino presencial. Tais documentos da escola foram disponibilizados no mês de agosto do mesmo ano.

Enquanto aguardava pelo atendimento da coordenadora, chamou-me a atenção uma espécie de instalação artística ocupando boa parte do corredor térreo da escola, a uns 6 metros

do chão, pendurada em estrutura metálica, cópias reproduzidas e plastificadas das páginas do livro *Brincadeiras de Criança com Ivan Cruz* (2007), das escritoras Edna Ande e Sueli Lemos e das ilustradoras Loly e Bernadilla, publicado pela Editora Edebê.

A instalação como uma categoria artística contempla a interação direta entre espaço, objeto e espectador, para que o fator sensorial seja despertado de maneira a modificar o espaço e o ser que se relaciona com o objeto, com efeito, ocorrendo uma transformação coletiva.

Figura 6 – O livro *Brincadeiras de criança com Ivan Cruz* no corredor



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

O grande distanciamento observado entre o objeto (as imagens) no espaço e o espectador, sobretudo as crianças, impedindo-as de tocar, aproximar o olhar, desviar por entre elas, sentir na pele o roçar das fitas afixadas às imagens, de ouvir o som da brisa balançando as imagens, leva-nos a pensar na impossibilidade de ser uma instalação, caracterizando-se, desse modo, cada uma delas como peça de ornamentação, que pode ter sido a finalidade de quem as produziu.

Considerando, também, a interação de uma criança com baixa visão, possivelmente moderada, com esse espaço, torna-se ainda mais inviável a acessibilidade dela a essa disposição espacial das imagens do livro.

Figura 7 - Capa do livro *Brincadeiras de criança com Ivan Cruz*



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

Esse texto literário consiste na reprodução das pinturas sobre o universo das brincadeiras de crianças desse artista plástico renomado, Ivan Cruz. Um livro constituído praticamente por texto imagético, com texto escrito bastante reduzido, usado basicamente para nomear as brincadeiras.

Segundo esse artista, no seu site<sup>20</sup>, “a criança que não brinca, não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”, remetendo, assim, à necessidade humana das brincadeiras para a ampliação das leituras de mundo e de uma vida saudável, por meio da (re)elaboração de sentimentos e emoções.

Para a instituição escolar na qual se desenvolveu esta pesquisa, no seu projeto “A Arte de Emocionarte” (2021) para todas as crianças, a “leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo. São os olhares, os cheiros, os toques, os gostos, os saberes, que vamos ampliando ao repertório e inferências na nossa vivência diária”.

## 5.6 As práticas de letramento e mediação do livro literário na pesquisa de campo

A pesquisa de campo, propriamente dita, ocorreu do dia 18 de junho de 2021 até o dia 10 de dezembro do mesmo ano, às sextas-feiras, no turno da tarde.

Nos encontros nessa EMEI, este pesquisador objetivou compreender as práticas de mediação literárias em uma turma com uma criança com deficiência visual (baixa visão), bem como refletir acerca dessas práticas no processo de letramento e formação de leitores de literatura, entender como a criança com deficiência visual se relaciona com a leitura realizada

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

pelos mediadores e analisar os recursos e estratégias de acessibilidade utilizados nessas práticas, além de identificar os limites e avanços no processo de letramento literário por meio da literatura nos contextos da infância e da inclusão.

Quanto aos instrumentos metodológicos de coleta de dados foram utilizados a observação, com registro no diário de campo, e recursos imagéticos (fotografias) e audiovisuais (vídeos), além de entrevistas semiestruturadas.

Mayer e Jaccoud (2010, p. 255) apontam que “a observação figura sistematicamente ao lado das outras técnicas de coleta do material qualitativo, tais como a entrevista, os relatos de vida, ou ainda a pesquisa documental, nos manuais básicos sobre os métodos de pesquisa nas ciências sociais.” Por meio de uma observação ética das práticas de leitura literária e/ou contação de histórias, preservando os princípios éticos da integridade da imagem e voz dos participantes da pesquisa, propomos compreender os mecanismos dos processos do letramento literário, formação do leitor e da interação entre alunos e mediadores de leitura, por meio das práticas literárias.

Souza *et al.* (2007) elucidam que são esperadas algumas competências e habilidades do pesquisador durante a observação em campo:

ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (SOUZA *et al.*, 2007, p. 279-280).

Haja vista que o pesquisador em campo tenha prontidão para construir um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa, tanto ao estabelecer relações mútuas de confiança quanto à segurança para conduzir o processo de coleta de dados, deixando evidenciada a importância do processo, para além dos resultados ou produtos.

### **5.6.1 Um pouco da história da criança com baixa visão**

A Lili (nome fictício), 4 anos de idade, proveniente de uma gestação sem intercorrências, nasceu sem deficiência visual. A baixa visão foi adquirida aos seis meses de idade, quando teve uma hemorragia ocular bilateral e, em seguida, diagnosticada com dengue e episódio convulsivo. Após atendimento com médico oftalmologista e controle da

hemorragia, foi indicado à criança estimulação visual precoce, conforme relatado em entrevista pela mãe DMAE (anexada em outra seção desta pesquisa).

A mãe ainda discorre que o grau da baixa visão da Lili não pode ser precisado, em função da baixa cooperação da criança durante os exames, além de a criança estar sendo acompanhada desde os dez meses de idade por uma equipe multiprofissional, constituída de Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, Fonoaudiólogo.

Conforme relatório do médico oftalmologista encaminhado à escola em outubro de 2021, com orientações para auxiliar a criança nas atividades escolares presente na pasta de matrícula da Lili, era contraindicado o uso de óculos ou lupas por conta de a criança ainda não ter o desenvolvimento cognitivo para isso.

Ao invés desses recursos, recomenda-se, no mesmo relatório, a impressão das atividades com letras ampliadas, em negrito ou em caixa alta, imagens com cores fortes, com o melhor contraste (preto no branco, azul no amarelo) e contornos bem definidos com caneta de ponta grossa e, inclusive, em tarefas envolvendo literatura; ao usar o recurso audiovisual deve ser observado se a criança consegue visualizar o vídeo e acompanhar a velocidade em que é exibido; considerar a melhor posição da criança em relação à professora, ao quadro (manter uma distância fixa de 1,5 metros) e aos colegas na sala de aula. Ademais, atentar para a iluminação do ambiente direcionada para o texto, explicar com palavras as tarefas a serem realizadas, proporcionar maior tempo para que a criança realize as atividades, bem como usar as normas de acessibilidade gráfica: tamanho de letra – 16 a 32; tipo de fonte – arial ou verdana; contraste – fundo escuro/letra amarela ou branca; qualidade do papel – espesso e pardo; papel – A3, na elaboração das atividades.

### **5.6.2 Algumas práticas de mediação nos espaços escolares**

A observação realizada se refere às práticas de mediação realizadas por duas professoras: a professora regente KPCFS, que permanece boa parte do tempo com a turma, e a professora regente de apoio DSCSL, chamada também de professora de apoio, que transita por várias turmas durante o horário de projeto pedagógico das professoras, e pela coordenadora pedagógica TGC.

Em razão da redução expressiva dos casos de Covid-19 e maior número de pessoas vacinadas, no princípio do mês de novembro houve uma nova reestruturação da formação das turmas de modo que os agrupamentos em bolhas deixaram de existir e as crianças integrantes dessas bolhas retornaram às turmas correspondentes. Com isso, algumas professoras com

menos tempo de trabalho na escola ficaram excedentes no quadro de pessoal, como foi o caso da KPCFS, que deixou de assumir a turma da Lili com o risco de ter que ir para outra escola, mas isso não ocorreu, felizmente. A partir do dia 05 de novembro de 2021, o pesquisador passou a acompanhar as práticas de mediação da professora DSCSL.

Cabe ressaltar que durante o agrupamento em bolhas na turma, estas eram compostas por 8 alunos. Com a extinção da estrutura de bolhas, passaram a ser 17 alunos.

#### **5.6.2.1 Práticas de leitura da professora KPCFS**

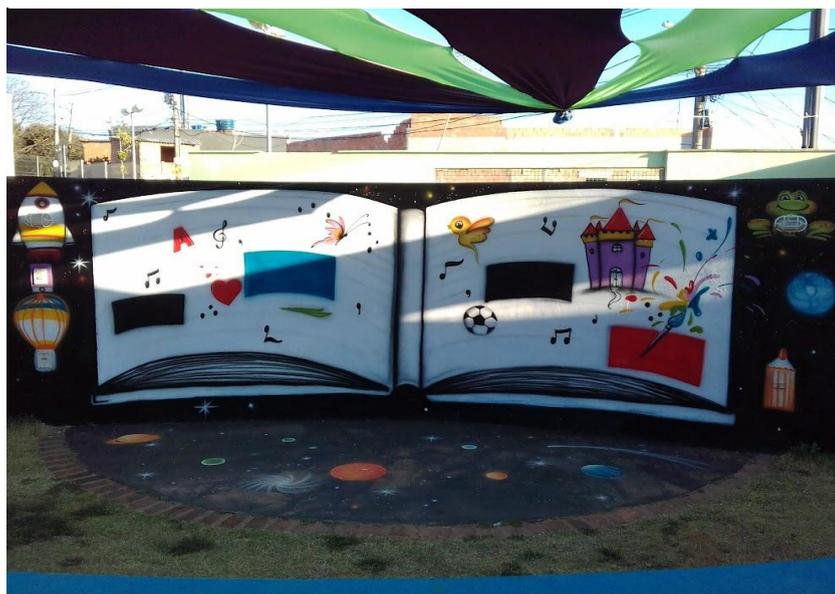
A professora KPCFS é formada em Magistério e está cursando o curso de Pedagogia. Ela possui 7 anos de experiência docente na educação infantil, sendo 5 deles na PBH.

A observação das práticas de mediação dessa professora ocorreu no período de 18 de junho de 2021 a 29 de outubro de 2021. Grande parte delas aconteceu em sala de aula, em que havia um “cantinho de leitura” com livros de vários gêneros literários, cuja performance literária da professora, em oralização do texto, consistiu em uma leitura voltada à pedagogização advinda do processo de oralização textual, com a reprodução das palavras com seus sinais gráficos, sem a participação ativa do leitor. Aos poucos, essa oralização foi cedendo espaço à vocalização, que implica em maior liberdade para criar contornos diferentes às palavras.

Alguns dos textos lidos tiveram atividades posteriores, que foram consideradas “sequências didáticas” por ela. No entanto, a sequência didática é composta por uma abordagem mais aprofundada do texto oral ou escrito, inclusive retratando suas questões estéticas e literárias, aspectos não contemplados nas atividades propostas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98) defendem ser esse termo o “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que tem por objetivo “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Antes de passar à descrição propriamente dita das práticas de mediação, ressalta-se a presença de um belo painel com uma pintura de um livro fora de sala, mostrando o compromisso da escola com o texto literário, que pode ser confirmado por este pesquisador no período em que esteve lá.

Figura 8 - O livro mágico



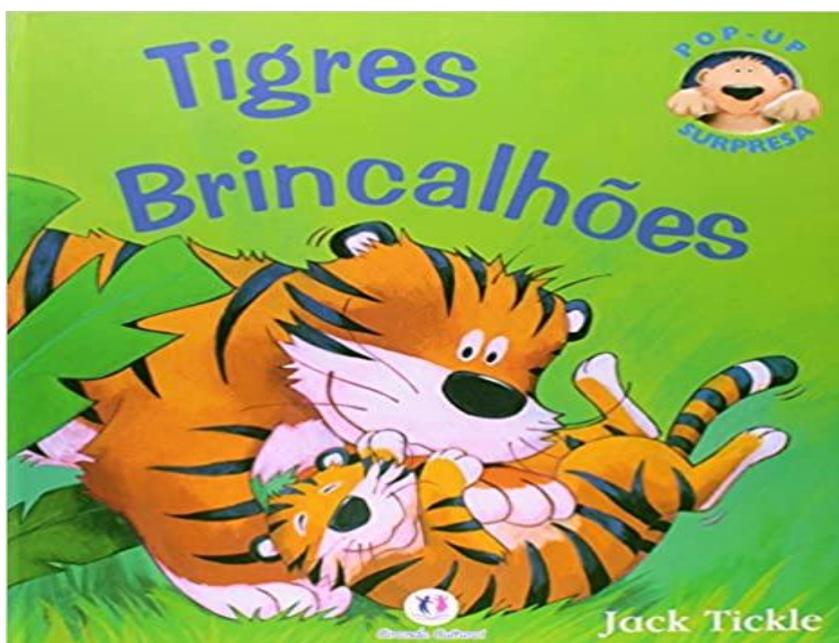
**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Na vertical, um painel com a pintura de um livro aberto recebe todos os dias as crianças, familiares e funcionários. Nas suas páginas há imagens de castelo, pássaro, bola, figuras musicais. Nas laterais desse painel, fora das páginas do livro, do seu lado direito, tem foguete, balão de ar e, do seu lado esquerdo, lápis de cor, sapo. Já no chão, em meia lua, a imagem dos planetas convida a todos a embarcar em uma viagem rumo ao mundo da arte, da diversão, dos sonhos, da fantasia e do conhecimento. Vamos embarcar?

A professora se posicionou próxima ao quadro branco e pediu que as crianças em seus lugares, nessa época duas crianças em suas cadeiras de frente para o colega, separadas por uma mesinha, afastadas 2,5 m da outra dupla, virassem o corpo em direção a ela. Foi realizada uma leitura pausada e bem articulada, própria da oralização, mantendo o ritmo, volume, duração, entonação para as palavras, o que resultou em baixa expressividade vocal e previsibilidade durante a leitura literária.

A primeira escolha de leitura feita pela professora foi do livro de capa dura *Tigres Brincalhões* (2013), do autor Jack Tickle. A presença desse livro em sala de aula causou bastante alvoroço na turma. As crianças demonstraram uma mistura de sentimentos: surpresa, estranheza, curiosidade, alegria e outros. Isso talvez se explique pelo *design* diferente ao qual muitas daquelas crianças poderiam não estar acostumadas a ter contato. Trata-se de um livro *pop-up* 3D, que possibilita aos personagens transcenderem as páginas dos livros, com seus movimentos em direções variadas, esbanjando cores e formas. O caráter tridimensional desse tipo de obra literária impressiona e contribui para a ampliação da consciência sensorial, sobretudo visual e tátil, desenvolvimento da imaginação das crianças videntes e com baixa visão.

Figura 9 - Capa do livro *Tigres Brincalhões* (2013)



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

Após o término da leitura do livro pela professora, cada aluno pode manusear, ver de perto, cheirar e fazer a sua própria leitura do livro. Essa oportunidade de perceber a fisicalidade desse objeto para além dos olhos propicia uma maior interação da criança com o

objeto livro, de modo mais detalhado, promovendo dinamismo, diversão e produção de sentidos. A exploração dessa obra literária pelo tato da criança com deficiência visual (cegueira e baixa visão), por exemplo, complementa a sua percepção sobre o livro. Porém, não substitui o uso do recurso intersemiótico ou de tecnologia assistiva para transformar as imagens do livro literário em palavras, como é o caso da audiodescrição.

A ausência desse recurso para a condição da Lili inviabilizou de ela ter tido uma experiência estética plena, uma vez que a dimensão das imagens do livro é incompatível com o potencial visual dela, mesmo com a interação tátil permitida. Trata-se da oferta da equidade, de recursos que possam realmente tornar a participação da criança com deficiência visual acessível, ampliando o seu potencial de aprendizagem.

Figura 10 - Capa do livro *Formas e cores* (2012)



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

Logo depois de formar uma roda com as crianças, com o distanciamento previsto nos protocolos de prevenção ao Covid-19, a professora começou a oralização do livro *Formas e cores* (2012), do autor Anton Poitier. Um livro de capa dura, com ilustrações a partir de figuras geométricas (quadrado, círculo, retângulo, triângulo) despertou o desejo das crianças em conhecer a história.

A Lili revelou que gosta muito de figuras geométricas. Isso se deve ao desenvolvimento da percepção tátil, ao modo de ela explorar o mundo para identificar e reconhecer objetos que tenham tais características. Portanto, “essas informações são

recebidas, processadas e, com o passar do tempo, a exploração dos objetos pela criança passa a ser mais refinada em busca dessas informações” (PRETO, 2009, p.24). Porém, a falta de audiodescrição das ilustrações do livro literário não trouxe uma noção complementar sobre elas para a Lili.

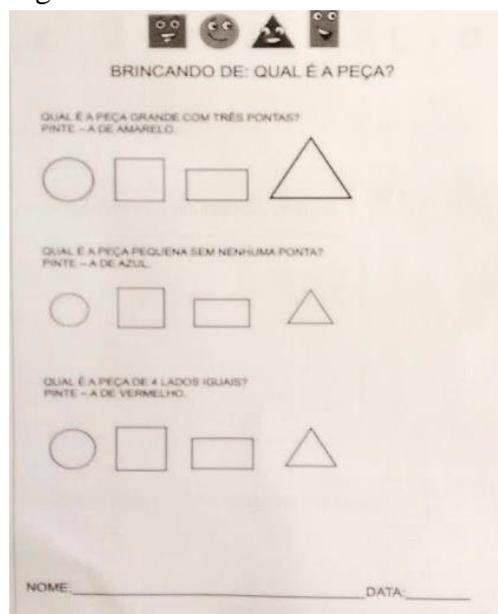
Figura 11 - Leitura de história



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

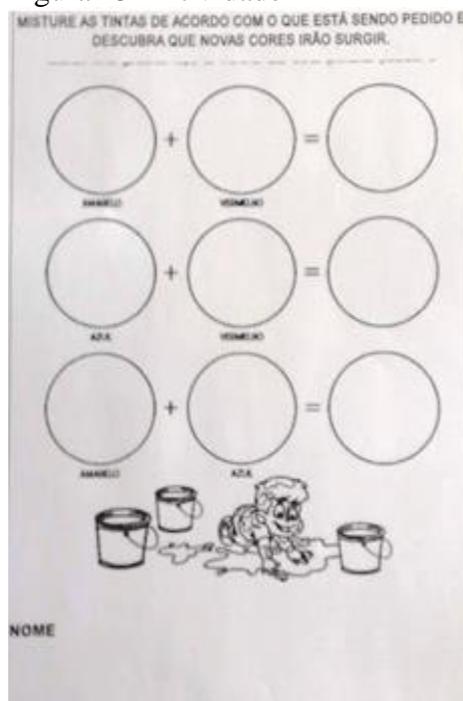
Após todos os alunos explorarem as páginas do livro, a professora apresentou as atividades A e B.

Figura 12 - Atividade A



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 13 - Atividade B



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

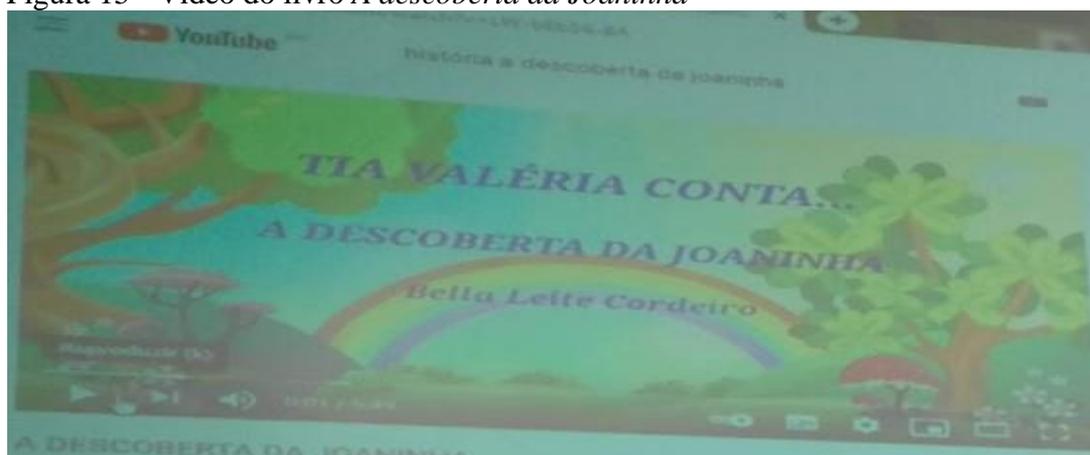
Quanto às atividades mostradas pela professora, a Lili apresentou algumas dificuldades, como mostra a Figura 14. O tamanho inadequado para a percepção visual da Lili, sem a devida ampliação e contorno bem definido das imagens, inviabilizou a realização da atividade B como deveria ser feita, porém, ela realizou de acordo com o grau de funcionalidade de sua visão residual.

Figura 14 - Pintura da Lili



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

O livro *A descoberta da Joaquinha* (1998), das autoras Bella Leite Cordeiro e Neusa Maria Baptista, da Editora Paulinas, foi exibido no telão do refeitório. Nesse dia, as cinco crianças presentes na Turma da Borboleta dividiram o espaço com outra turma, cada qual na sua mesa mantendo o distanciamento necessário. A primeira turma ficou na segunda mesa, mais distante do telão.

Figura 15 - Vídeo do livro *A descoberta da Joaquinha*

**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A leitura do livro exibido na tela transcorreu de modo articulado e com ritmo moderado, contrastando com a dispersão de alguns alunos, apesar das cores vermelha e azul dos personagens e de seus figurinos. A cor de fundo do livro apresenta pouco contraste em relação às imagens dos personagens, à natureza e aos objetos em primeiro plano, além de letras miúdas.

A Lili se mostrou pouco interessada, talvez por não conseguir acompanhar a velocidade da leitura e tentar associar às imagens que também não conseguia ver devido à distância, em função da posição ocupada por ela.

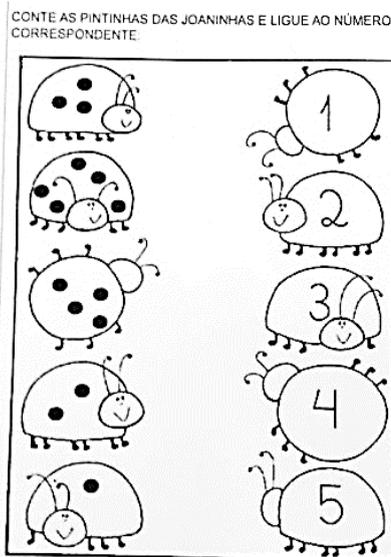
Figura 16 - Capa do livro *A descoberta da Joaquinha* (1998)



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

Na sala de aula, as crianças receberam duas folhas no tamanho A4, com duas atividades relacionadas ao livro (C e D). Na atividade C, pode-se observar duas colunas paralelas na vertical, sendo a primeira com cinco Joaquinhas vazadas, com quantidade diferentes de pintinhas em seu corpo, e a segunda coluna também com cinco Joaquinhas vazadas, cada qual um número na ordem de 1 a 5. Nessa atividade as crianças deveriam observar, relacionar e ligar as Joaquinhas da primeira coluna com a segunda coluna, de acordo com a quantidade de pintinhas e o número correspondentes. Após a realização dessa tarefa, poderiam pintar as Joaquinhas.

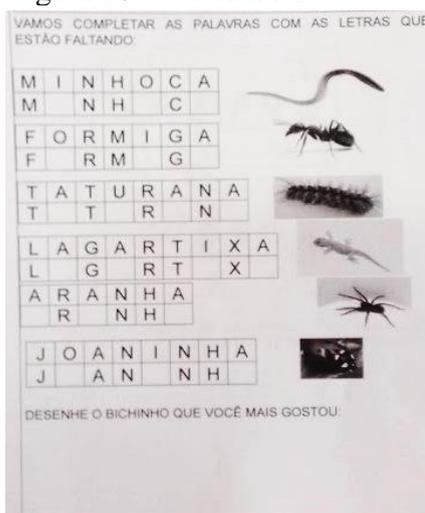
Figura 17 - Atividade C



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021

Na atividade D observam-se duas colunas paralelas na vertical, sendo a primeira com pares de palavras iguais na horizontal nomeando insetos com cada letra dentro de pequenos quadrados, porém a de cima com a escrita completa e a de baixo faltando letras (vogais), e a segunda com imagens de insetos correspondentes às palavras. Nesse caso, as crianças deveriam completar as palavras e, em seguida, desenhar o inseto que mais gostou.

Figura 18 - Atividade D



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A Lili demonstrou muita dificuldade na realização da Atividade C. Ela se queixou de não estar enxergando com nitidez as informações contidas na folha (imagens, parte numérica e texto escrito), por consequência reduzindo os comandos à pintura das Joaninhas, não

respeitando a área interna das imagens. Embora o contraste das cores estivesse favorável (preto no branco) à criança com baixa visão, o tamanho de todos os elementos presentes na atividade é inapropriado. Já a Atividade D, ela não conseguiu realizar em razão dos motivos relatados anteriormente, mostrando-se insatisfeita.

A partir dessa observação e ao dialogar com a professora KPCFS, ela reafirmou não ter formação e experiência com crianças com deficiência, inclusive com deficiência visual. Com isso, este pesquisador começou a fazer algumas intervenções com a professora acerca de algumas orientações, como a ampliação das imagens, das letras e dos números, mantendo um contraste de cores adequado, por meio de conversas, envio de material informativo e propostas de cursos na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, especialmente voltados à Deficiência Visual, dentre eles, baixa visão e audiodescrição.

Tais atividades parecem ter um aspecto reducionista da literatura, quando propõe a formação de palavras e a relação entre números e imagens, desconsiderando os conteúdos específicos da literatura, sobretudo os associados a questões artísticas. Desse modo, o uso desse tipo de atividade restringe o desenvolvimento do processo de imaginação e produção de sentidos pela criança.

A literatura é um fenômeno artístico e possui um potencial educativo que transcende as atividades rotineiras do cotidiano. Ela retrata e recria valores, ideias e questões humanas universais.

Figura 19 - Atividade C da Lili

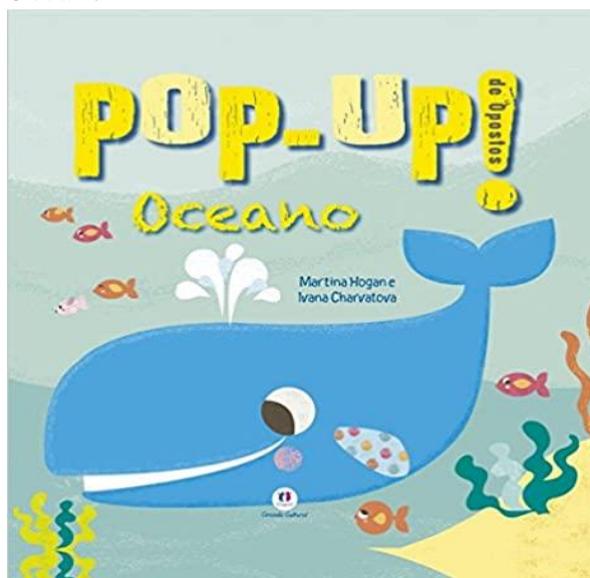


**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

O livro *Pop-up de opostos: Oceano* (2017), no formato *pop-up 3D*, das autoras Martina Hogan e Ivana Charvatova, da Editora Ciranda Cultural, propõe informar sobre os opostos (grande/pequeno, em cima/embaixo, redondo/achatado, aberto/fechado, muito/pouco, molhado/seco), sendo esses termos grafados na cor preta com bom contraste e em caixa alta. Já as ilustrações, em quase todas as páginas, possuem um tamanho adequado à criança com baixa visão. Ademais, o livro traz a possibilidade de uma vivência sensorial mais completa devido ao seu caráter tridimensional, bastante explorado pelas crianças, que o manusearam, abrindo e fechando o livro para ver as imagens saltarem para fora das páginas.

Essa percepção dos opostos necessita, principalmente para a PcD, de situações e objetos concretos para demonstração e, conseqüentemente, para melhor apreensão de significados e ampliação da sua experiência.

Figura 20 – Capa do livro *Pop-up de opostos: Oceano*



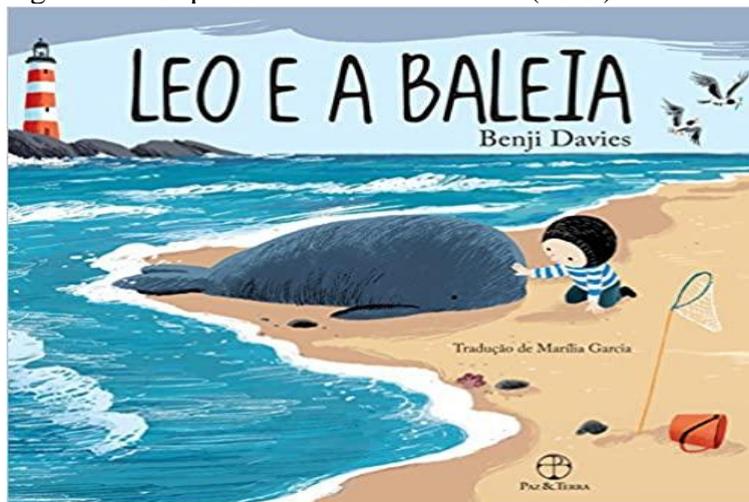
**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

A leitura do texto literário seguinte contou novamente com a temática do oceano, porém, desta vez, além dos animais que vivem nas profundezas das águas, há também a presença de um menino e uma história de amizade. Trata-se do livro *Léo e a baleia* (2019), de Benji Davies, com tradução de Marília Garcia, da Editora Paz e Terra.

Apesar de ser uma temática instigante para as crianças, que já haviam se encantado com a leitura de outro livro há alguns dias com cenário semelhante, mostraram-se, à primeira vista, pouco interessadas por esse livro e a sua mediação, de modo que a professora precisou

interromper a leitura e conversar com a turma, buscando prepará-la para a recepção desse texto literário.

Figura 21 - Capa do livro *Leo e a baleia* (2019)



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

Após concluída a leitura em voz alta, de forma acolhedora e expressiva, a professora mediadora propôs duas atividades, sendo uma individual e a outra em grupo, ambas envolvendo a pintura de personagens do texto literário lido.

Conforme afirma Amarilha, “ler história é espaço para o exercício do imaginário que desencadeia as múltiplas referencialidades, as múltiplas vozes, os vazios produtivos que habitam o implícito do texto” (AMARILHA, 2010, p. 104), constituindo, assim, o exercício da coautoria entre todos os envolvidos nesse processo de interlocução: autor, leitor e ouvinte.

Nessa leitura foi observada a presença mais ativa da professora, que arriscou novas possibilidades de vocalizar as palavras, deslocando-as ao usar outras sonoridades para elas. Com isso, a professora alterou o seu modo de interpretar, apropriando-se com o corpo do texto do autor.

Figura 22 - Lili e a baleia azul



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Como pode ser verificado na Figura 22, a Lili conseguiu pintar a baleia dentro do contorno da imagem, diferentemente de atividades anteriores. Certamente, isso se deve à adequação do tamanho da imagem, que favorece a sua estimulação visual.

Figura 23 - Leo e as crianças



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A atividade em grupo também foi bem-sucedida, bem como propiciou a noção de cooperação, além do respeito ao espaço do outro no processo de produção artística coletiva,

mostrando, desse modo, as possibilidades de trabalho sobre diversidade desde a educação infantil.

Figura 24 - Pintando a baleia



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A professora KPCFS se mostrou disponível para a escuta de informações sobre a deficiência visual, acessibilidade, inclusão e necessidades individuais da Lili, conseguindo fazer algumas alterações pedagógicas para que essa criança tivesse acesso e participação ativa e aprendizagem em algumas atividades.

Cabe ressaltar, ainda, que essas práticas de leitura realizadas pela professora se configuram como mediação de leitura, porém com algumas inadequações, pois se observa a leitura de histórias seguida de atividades sem a abordagem do texto literário com profundidade. No entanto, contribuíram para o processo de letramento literário das crianças.

É importante que o professor esteja atento para não misturar as funções de professor e mediador do texto literário, conforme Novais (2017) alerta quanto à confusão recorrente no ambiente escolar, em que o professor recebe essa outra função e os termos ensinar e mediar passam a ser praticamente sinônimos. Essa pulverização das funções também pode se aplicar aos coordenadores pedagógicos e profissionais de biblioteca.

Com isso, nota-se a importância de rever a finalidade pedagógica da mediação e do mediador nos espaços escolares e a que interesses estão buscando atender.

### 5.6.2.2 Práticas de mediação da professora DSCSL

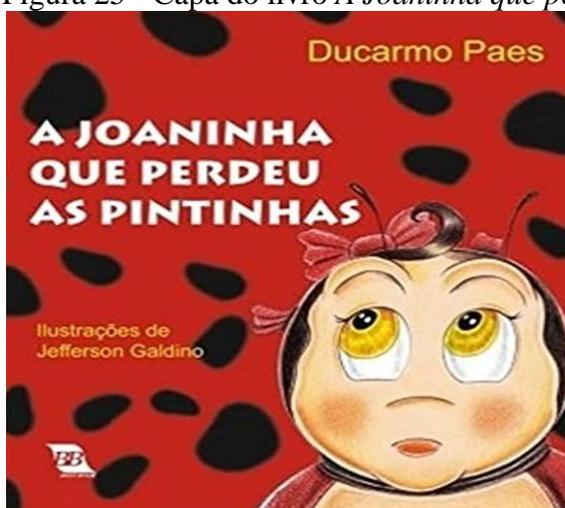
As práticas de mediação dessa professora ocorreram no período de 05 de novembro a 10 de dezembro de 2021. Elas também aconteceram em sala de aula, utilizando a contação de histórias sem o suporte do livro, com o uso de elemento da narrativa, além de vivências pedagógicas posteriores a partir do texto oral, em outros espaços da escola.

A professora iniciou contando a história de boca do livro *A Joanhinha que perdeu as pintinhas* (2013), de Ducarmo Paes e Jefferson Galdino, da Editora Best Book. A professora se posicionou em frente ao quadro branco e cada criança permaneceu sentada em sua cadeira com mesas quadradas que, neste dia, formavam duas fileiras com três mesas agrupadas. O uso de um elemento do livro, nesse caso, foi o desenho da personagem Joanhinha, segurado na mão esquerda da professora, o que instigou bastante o interesse das crianças, além das nuances de entonação explicitadas em sua performance. À medida que a professora contava a história, ela ia apontando no desenho a pintinha que a personagem perdia.

Essa performance da professora por meio da contação de histórias beneficiou a Lili, porque, desse modo, ela pode ativar o sentido da audição para interagir com a história. Entretanto, o tamanho do elemento do texto oral utilizado durante a contação não favoreceu a visão residual da Lili, que poderia ter sido confeccionado em tamanho maior. Além do mais, a distância entre a professora e a criança poderia ter sido reduzida.

Após o término da contação de história participaram de duas vivências pedagógicas: A e B, de modo que a vivência A teve dois momentos descritos a seguir.

Figura 25 - Capa do livro *A Joanhinha que perdeu as pintinhas* (2013)



Fonte: Imagem do acervo do pesquisador do livro físico, 2021.

Figura 26 - Contação de história



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A vivência A foi constituída da procura de joaninhas de papel, no tamanho pequeno, previamente escondidas no corredor do segundo andar, local em que fica situada a sala de aula, e do resultado do ganhador. Quem conseguisse encontrar o maior número delas seria o campeão. Em função do tamanho pequeno das joaninhas, a Lili não conseguiu encontrar sozinha, precisando do auxílio da Auxiliar de Apoio à Inclusão: a AEF. A professora também deu algumas pistas às crianças do lugar onde poderiam estar escondidas as joaninhas. Nessa vivência as crianças se divertiram bastante, estimulando a cooperação e a competição existentes no jogo. No entanto, a Lili não teve a sua autonomia nem a sua visão estimulada, quando poderiam ter joaninhas com tamanhos diversificados, para oportunizar a acessibilidade a ela.

Figura 27 - Lili no corredor



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 28 - Lili e a joaninha



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 29 - Crianças no corredor



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A Figura 27 representa a saída da Lili, acompanhada por sua Auxiliar de Apoio ao Educando. A Figura 28 mostra quando a Lili segura uma joaninha. Já na Figura 29 é possível observar as crianças correndo para ver quem conseguia encontrar mais joaninhas.

O segundo momento da vivência A, composto pelo resultado do jogo, foi bastante esperado, pois aquele que tivesse encontrado o maior número de joaninhas seria o vencedor. A sua revelação transcorreu de forma tranquila, sem contestações.

Figura 30 - Resultado 1



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 31 - Resultado 2



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Logo em seguida, as crianças desceram em direção ao espaço verde da escola, local em que ocorreria a vivência B. Nessa vivência as crianças deveriam encontrar as joaninhas reais. Com muita atenção e menos barulho que na vivência A, porque poderiam espantar as pequenas joaninhas. As crianças as encontram e retornaram à sala de aula.

Figura 32 - À procura das joaninhas



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 33 – Encontrando uma joaninha



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 34 - Lili procurando joaninha



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Essa vivência também despertou nas crianças a noção de cuidado, visto que as joaninhas são bastante frágeis e qualquer força empregada além da conta poderia machucá-las. Na Figura 34, pode-se notar a Lili um pouco atrás e à esquerda da Auxiliar de Apoio, parecendo meio alheia ao que estava acontecendo. A não disponibilização de recurso, como uma lupa, para potencializar a visão dela, não contribuiu para a realização dessa atividade com acessibilidade. Tal recurso não foi indicado pela médica que a acompanha, por avaliar a imaturidade da criança para a sua utilização, entretanto a escola em situações específicas, cujo recurso seja imprescindível, poderia flexibilizar o seu uso, de modo reduzido e com orientação, já que há relatos orais da coordenadora pedagógica sobre a utilização desse recurso em anos anteriores. Talvez seja recomendável aos profissionais da educação refletirem sobre o relatório médico, porque ele não deveria ser determinante para a oferta de acessibilidade às crianças no ambiente escolar, mas sim uma orientação de possíveis caminhos, segundo as condições da criança e a realidade da instituição escolar, ao qual a criança passa boa parte do tempo dela.

Figura 35 - Lili e a joaninha



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

É possível notar o encantamento da Lili ao ter na palma da mão uma joaninha tão pequenina e inofensiva, assim como das outras crianças que fizeram parte dessa vivência de ir até uma área verde da EMEI. Ela encontrou uma joaninha com a ajuda da AEF. Esse encantamento também se estende a outra criança, que segura a joaninha.

Figura 36 – As meninas e a joaninha



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A contação da história da joaninha pela professora, acompanhada de duas vivências, propiciou às crianças a experiência do mundo da fantasia e do mundo real. Certamente, essas atividades despertaram em cada criança o seu mundo particular, com suas próprias leituras, que pode ter outros personagens e desfechos, isso vai depender da construção do simbólico e de como essa história repercutiu em todas as envolvidas, pois “o mesmo conto pode brincar de formas diferentes dentro de cada contador e de cada criança” (VELASCO, p. 79-80).

Alguns dias depois foi anunciada no quadro branco, por meio de um desenho feito pela professora, a próxima contação de história: o livro *A festa no céu* (1995), de Ângela Lago, da Editora Melhoramentos. Trata-se de um conto do folclore brasileiro que, certamente, foi contado oralmente inúmeras vezes até o seu registro em livro.

Figura 37 - Desenho da festa no céu



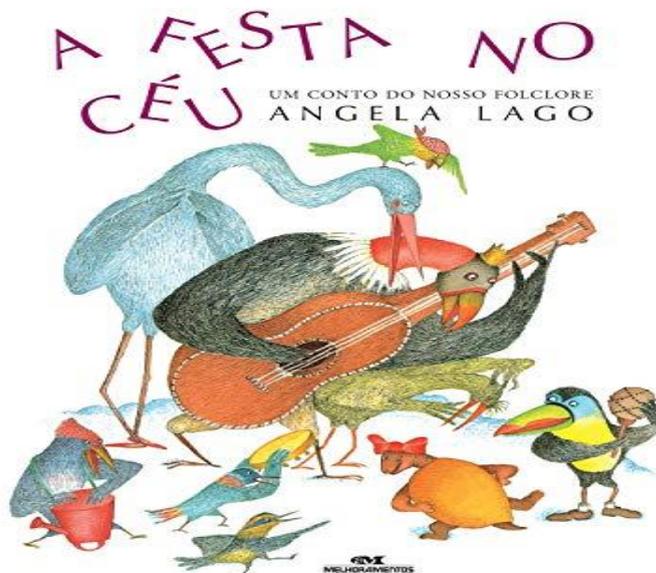
**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Nessa história, a professora também usou a oralidade e se apropriou de vários recursos vocais, como volume, ritmo, entonação, fluência, pausa, ênfase, dentre outros, para a sua performance. Lili se sentiu bastante à vontade, uma vez que a linguagem oral e os recursos sonoros propiciaram a sua atenção sem a necessidade de estimular a sua visão residual e escutar a narração concomitantemente.

Em seguida, a professora pediu às crianças a reprodução do desenho no papel, presente no quadro branco.

A contação de histórias sem o suporte do livro, de memória, proporciona maior liberdade vocal à professora, para que esses recursos sejam mais bem aproveitados pelo contador, sem a dependência dos olhos ou das pontas dos dedos, no caso da leitura em braile.

Figura 38 - Capa do livro A Festa no céu (1995)



**Fonte:** Imagem do livro físico do acervo do pesquisador, 2021.

As práticas de contação de “histórias de boca” pela professora DSCSL propiciaram, de modo significativo, a identificação das crianças com o recurso da oralidade, por ser a linguagem oral uma das mais utilizadas por elas. Conforme defende Velasco (2018), em se tratando de narração de histórias, a oralidade tem um caminho semelhante na cultura da criança e na cultura popular, quando as histórias ainda não possuíam o registro escrito e atravessavam gerações com a sua magia e habilidade de contribuir para a construção de sentidos.

No caso da Lili, nos momentos em que a ampliação de mundo dela poderia ter sido desenvolvida, como, por exemplo, durante as vivências, a falta de recursos a impediu de ter acesso e ser incluída.

Cabe ressaltar também que essa professora teve pouco tempo para conversar sobre deficiência, inclusão, recursos e estratégias de acessibilidade, pois ela desempenhava a função de professora de apoio, que passa apenas uma vez na semana em cada turma.

É importante ressaltar que essas práticas de contação de história parecem ter contribuído para o processo de letramento literário, por ele ser um “processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, conforme retrata Cosson (2014), e muito bem articulado pela professora.

### 5.6.2.3 Roda de histórias

A coordenadora pedagógica TGC é formada em Magistério. Fez Pedagogia e duas Pós-graduações (Especialização). Trabalha há quase 35 anos na educação.

O momento Roda de histórias, que ocorre uma vez ao mês, é realizado pela coordenadora pedagógica TGC, que é também articuladora de leitura na escola. Esse termo é utilizado devido ao Programa Leituras em Conexão, da Secretaria Municipal de Educação, lançado em 2017, “com o objetivo de difundir projetos e ações de leitura e escrita nas escolas municipais e instituições parceiras” (PBH, 2021). Uma das ações desse programa é a formação dos articuladores de leitura, sendo que o curso teve duração de 40 horas, uma vez por mês, atendendo a “profissionais de 176 escolas da Rede Municipal de Educação, da SMED e das Regionais de Educação” (PBH, 2021). De acordo com uma das cursistas “[...] A leitura é o caminho para o conhecimento e todas essas áreas, português, história, geografia, matemática etc., podem utilizar a leitura literária para abordar seus assuntos de sala de aula” (PBH, 2021), desde que não seja para resolver dificuldades dessas disciplinas, visto que a literatura também possui conteúdo específico e se encontra no campo subjetivo de expressão humana.

A coordenadora apresentou a leitura, de modo expressivo, do texto literário *O livro da gratidão* (2013), de Todd Parr, da Editora Panda Books. Primeiro, ela preparou o ambiente para a leitura, organizou a exposição de alguns livros sobre uma mesa e um caixote para que as crianças pudessem ter acesso e, em seguida, mostrou o livro. Na sequência, iniciou a história para algumas turmas ali presentes, inclusive a Turma da Borboleta, por meio de um suporte em tamanho moderado, com a função giratória com todo o texto escrito e imagético reproduzido. À medida que ela girava, aparecia uma página correspondente ao livro. Entre uma página e outra, a coordenadora propunha uma reflexão sobre o que estava sendo lido, sempre relacionado ao exercício de ser grato. Em um determinado momento da história, a Lili começou a interagir de um modo mais imponente, ela ficou de pé, abriu os braços até a altura dos ombros e começou a girar. Será que ela se inspirou no formato do suporte usado para a leitura da história ou se expressou por meio do movimento corporal, em função de algum trecho ouvido do livro que lhe chamou a atenção, já que a distância entre ela e o livro era grande, impedindo-a de ver os textos escritos e imagéticos?

Conforme explicita Oliveira (2010), sobre a leitura literária: “trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e

inscrita na obra” (OLIVEIRA, 2010, p. 285), traduzindo, com isso, impressões de mundo de si mesmo e do outro.

De acordo com o projeto da escola “A Arte de Emocionarte”, uma das etapas propostas é “a emoção pelas Artes – Desenhar, escrever, contar e ouvir histórias, pintar, cantar, dançar, conhecer sua própria história são processos artísticos voltados para uma construção de identidade” (EMEI P, 2021). Assim como a literatura, uma importante expressão da arte e da experiência humana, que congrega memórias e constroem identidades, por meio de linguagens diversas, ao longo de toda a vida.

Vale ressaltar que, por natureza, o ser humano nasceu para o movimento e para o sujeito com deficiência esse aspecto é muito latente. Assim, por ser privado ou ter restrição de um ou mais sentidos, a comunicação passar a ocorrer com todo o corpo, de modo mais frequente.

Figura 39 - Capa do livro O livro da gratidão



**Fonte:** Imagem do livro físico do acervo do pesquisador

Figura 40 - Painel literário



**Fonte:** Imagem do livro físico do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 41 - Roda de histórias



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 42 - Exposição e leitura de histórias



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Certamente, essa atividade de leitura literária envolveu o público e provavelmente contribuiu para o letramento literário das crianças. Além do mais, a concepção de literatura como arte e humanização é bastante potente no trabalho da coordenadora TGC.

#### **5.6.2.4 Outras práticas educativas de letramento sem o uso da literatura**

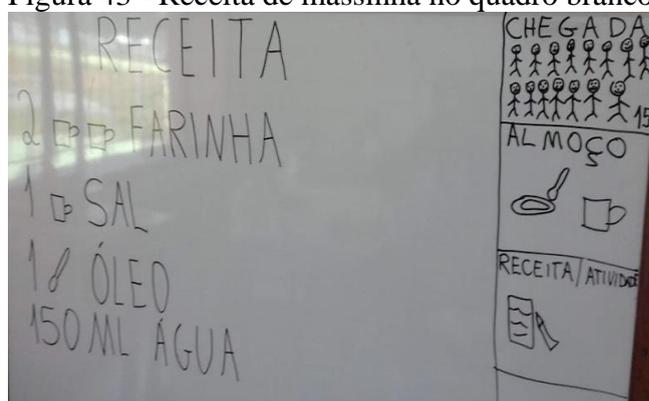
Muitas outras atividades, além do envolvimento com a literatura, ocorrem no ambiente escolar e contribuem para práticas de letramento, que também podem se dar em práticas sociais fora da escola. Dentre eles, o uso da receita para fazer massinha de modelar, o baile da semana das crianças e a confecção de cartões de Natal.

Em relação à receita, ela foi escrita no quadro branco e, posteriormente, copiada pelas crianças, porque apesar de a educação infantil não ter a obrigatoriedade de alfabetizar, as letras são apresentadas às crianças em algumas atividades.

Na sequência, em pequenos grupos, com divisão de tarefas mais ou menos definida e coordenada pela professora, começaram a colocar os ingredientes dentro de uma bacia que, após a mistura de todos eles, começaram a amassar até o ponto de modelagem.

Cada criança pegou a sua parte da massinha e, auxiliada pela professora, colocou a tinta e continuou a mistura e, posteriormente, soltaram a imaginação para fazer a obra de arte que quisesse.

Figura 43 - Receita de massinha no quadro branco



Fonte: Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 44 - Amassando massinha



Fonte: Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

Figura 45 - Pintando massinha



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

O baile de máscaras coroou a semana das crianças, contando com muitas atividades divertidas. A professora escureceu uma parte do refeitório e providenciou alguns adereços para caracterização das crianças, e ao som de muitas cantigas infantis, animação, interação entre elas e o interesse em saber o nome dos adereços, o baile continuou.

Figura 46 - Baile de máscaras



**Fonte:** Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

A confecção dos cartões de Natal, tendo como base o pinheiro de papel cartão transcorreu com bastante independência das crianças. Foi utilizado cola de várias cores

(amarela, verde, azul, branca, vermelha) para simbolizar as bolinhas. Depois de realizada essa etapa, puseram os cartões próximos à janela para secar e, posteriormente, levarem-nos para casa.

A participação da Lili nessas atividades também se efetuou com bastante envolvimento, alegria e desenvolvimento de suas potencialidades.

Figura 47 - Cartão natalino



Fonte: Imagem do acervo do pesquisador, 2021.

### 5.7 Transcrição e análise de entrevistas

As entrevistas na abordagem qualitativa, “de um modo geral, são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1999, p. 168). Nessa perspectiva, vale lembrar que o pesquisador está engajado em compreender como os participantes da pesquisa atribuem sentido às situações e personagens do seu cotidiano, de modo a contribuir para que o entrevistado se sinta inserido no processo de investigação com espontaneidade, confiança e suas características socioculturais e históricas acolhidas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com uma das professoras (KPCFS), formada em Magistério e graduanda em Pedagogia, a coordenadora pedagógica (TGC), formada em Magistério, Pedagogia e Especialista em Educação Infantil, que desenvolvem o

trabalho de mediação de literatura com a turma em que a criança com deficiência visual está inserida. Além disso, elas ocorreram também com a diretora (MLS), graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar, Gestão Ambiental, Cultura Afro-Brasileira e Letramento na Educação Infantil, com a criança (LILI) e a sua mãe (DMAE), formada no Ensino Médio. As entrevistas tiveram como temas norteadores a literatura e a infância, a mediação de leitura na escola, a deficiência visual e a inclusão escolar. O registro delas ocorreu por meio do recurso audiovisual de um aparelho celular e, posteriormente, cada entrevista foi transcrita e editada, tendo prévia autorização dos participantes desse procedimento, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). Tanto o roteiro quanto as entrevistas e as autorizações contam na seção Apêndice I deste estudo.

Tais entrevistas foram aplicadas no final do processo em decorrência do período de pandemia do Covid-19 e todas as intercorrências escolares provocadas por ela relatadas em seções anteriores, até mesmo para compreender a percepção e possíveis reflexões dos participantes acerca desse momento atípico em concomitância com as práticas educativas, envolvendo a literatura, a deficiência visual e a relação família-escola. Além disso, foi concedido um tempo para que a nova professora da turma se familiarizasse com uma criança com deficiência, circunstância ainda não vivenciada por ela em sua trajetória profissional como docente.

Cabe ressaltar que essa abordagem se efetuou mediante a responsabilidade social e ética deste pesquisador com os participantes da pesquisa e a sociedade, para além do cumprimento de protocolos das questões burocráticas, uma vez que envolve respeito ao participante e aos fatores socioculturais e históricos nos quais este se insere, bem como a valorização dos saberes que esses sujeitos possuem. Ademais, este pesquisador buscou propiciar aos participantes “vez e voz”, para uma participação ativa na construção da pesquisa, e não, meramente, a posição de espectadores da investigação. Para Rios (2006),

a ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que apontam para a necessidade de reconhecimento do outro. Afirmamos que fazemos isso no cotidiano de nossas relações, mas, se observarmos bem, com muita frequência deixamos de fazê-lo. Passamos pelas pessoas como se não existissem, deixamos de ouvir o que nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso, sem considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros (RIOS, 2006, p. 83).

A integridade na coleta, produção e análise de dados são de grande responsabilidade do pesquisador. Isso implica em respeitar as fontes e documentos aos quais ele teve acesso, uma vez que o sujeito participante da pesquisa relata, muitas vezes, informações significativas

e confidenciais a respeito do *locus* social da pesquisa. Desse modo, realizar um tratamento cauteloso dos dados coletados é crucial ao exercício ético e a relação de credibilidade. Para tanto, realiza-se a partir desse instante a transcrição e análise de trechos das entrevistas.

Quando se fala em literatura e infância é possível notar o despertar de algumas memórias, especialmente afetivas, com suas múltiplas formas de sentir o mundo, o universo dos sonhos e da imaginação.

PQ: Quando você olha para o passado, qual foi seu primeiro contato com a literatura? Poderia falar sobre isso?

TGC: Desde pequena eu gosto muito de ler e gosto muito de escrever. Então o meu primeiro livro tinha três anos, quando eu ganhei. Foi uma Bíblia para crianças. Eu a tenho até hoje lá em casa, guardada. Tinha uma capinha e as páginas bem assim, todas, inclusive todas destacadas, porque antigamente os livros eram meio que costurados e tal. Aí com o tempo ele foi costurando e eu lembro que eu falava assim com a minha mãe tem que colar, tem que colar. E esse livro foi o primeiro livro que eu ganhei. E aí eu via aquelas imagens e ficava inventando as histórias com as imagens. Aí ela falava assim Não, essa história não está falando assim, essa história de Deus. Aí eu falava assim: mas eu não quero que essa história seja de Deus, essa história vai ser minha.

Para mim não era uma Bíblia para crianças, eu não a encarei como uma Bíblia. Tinha uns desenhos muito bonitos. Por exemplo, a Arca de Noé eu transformei no dia do sítio do não sei o quê, porque como eu não sabia ler as palavras, eu lia as imagens.

KPCFS: De verdade, no passado eu não me recordo nada. Naquela época, não me recordo da minha família me fazendo contação de histórias. Não me recordo de ter educação infantil com contação de histórias e, em casa, também não. Eu não tenho essa memória afetiva. Tinha carinho, afeto e brinquedos.

PQ: Qual história que você já ouviu e mais gostou até hoje?

LILI: De círculo, de quadrado, de triângulo, de retângulo.

PQ: O que você mais gosta de fazer na vida, LILI?

LILI: Eu gosto de fazer... Brincar, catar feijão, brincar muiiito.

PQ: Brincar de quê, Lili?

LILI: De motorista das coisas, de especial, de passageiros...

A coordenadora pedagógica TGC explicita o seu interesse pelo texto literário desde muito pequena. Na impossibilidade da leitura do texto escrito, ela criou uma outra história por meio do texto imagético, que viabiliza o contato com um jeito de interação com mundo.

A professora KPCFS não se recorda do contato com esse tipo de texto na infância, mas relata ter tido afeto e brinquedos em casa. Possivelmente, esses brinquedos em suas brincadeiras a iniciou ao mundo do faz-de-conta inerente às culturas da infância. Contudo, a ausência desse contato do texto literário por intermédio da oralidade, da escrita, da imagem, na sua infância, talvez altere o seu modo de ver a literatura na vida adulta.

Já a menina Lili deixou evidente que os livros com figuras geométricas são os que lhes chama mais a atenção e brincar de criar personagens. Portanto, a imaginação e o lúdico estão presentes nas falas das entrevistadas.

No mundo do faz-de-conta da criança, muitas vezes as brincadeiras e os brinquedos podem se transformar em histórias. O lugar da fantasia na infância é o da descoberta de outras possibilidades de transformação das coisas: um círculo pode ser um volante do ônibus; o quadrado pode ser a janela de uma casa; e tudo aquilo que cabe no mundo de invenções das crianças. Por meio do ato de brincar “a criança conhece o mundo, conhece o outro e conhece a si mesma enquanto brinca. É curioso que, mesmo brincando sozinha, ela fala em voz alta durante longo tempo, ou brinca sem palavras, absolutamente silenciosa, com palavra impressa no corpo, no olhar” (VELASCO, p. 75). Assim, vão sendo construídas as concepções de infância e as suas formas de interação com o mundo. Quando interpeladas sobre o conceito de literatura infantil, essas profissionais da educação do texto literário assim responderam:

Para mim é muito importante. Dessa vivência com a literatura infantil é que as crianças desenvolvem o seu imaginário e elas conseguem levar essa vivência para dentro de casa. A questão do respeito com o colega, a questão da amizade. Porque os livros literários hoje relatam muito essas coisas. Ontem mesmo fiz uma leitura com os meninos e foi sobre a amizade, do *bullying*, assim a gente faz essas leituras para que eles levem e reflitam dentro de casa (KPCFS).

Para mim é um lugar de encontro. Porque na literatura infantil você encontra várias situações. A literatura infantil traz ali uma magia. Esse universo imaginário, essa coisa da fantasia de que tudo é possível, desde uma pedrinha falar a um ser humano voar. É isso, deixa a gente livre. Então, para mim, a literatura infantil representa isso: esse lugar de encontro, de liberdade, esse lugar de criatividade, em que a gente pode estar ali bem envolvida e, ainda assim, manter o sentimento da gente mesmo (TGC).

Nas respostas da KPCFS e da TGC, é possível notar uma concepção distinta de literatura. Enquanto a professora KPCFS a vê como ferramenta para educar e resolver conflitos, a coordenadora TGC a concebe como ferramenta de exploração da linguagem específica da literatura, o que permite aos seres humanos alçar outras perspectivas de mundo.

A partir de alguns temas e algumas situações abordadas nos textos literários é possibilitado às crianças identificar-se com personagens e ações que se assemelham aos que poderão estar vivendo naquela época, não obstante a produção de sentidos por elas ocorrerá independentemente dessa aproximação situacional das obras literárias.

As crianças vão construindo suas próprias histórias após ouvir outras histórias. O relato, a sua maneira, passa a ser um hábito no cotidiano, muitas vezes como estratégia de viver aquelas histórias outras vezes, seja pela voz da professora, seja pela voz dos pais.

A Lili gosta muito de ouvir ‘O urso quer contar uma história’. Aí toda vez ela pede “mãe conta a história do urso pra mim”. Aí eu vou lá, pego o livro e conto para ela, mostro o urso, e falo também que conta a história do castor, a história do coelho, aí eu mostro para ela as figuras que estão no livro. Aí ela chega muito perto para ver. Ela tenta reproduzir do jeito dela. ‘Ah, mamãe, o urso fez isso...’. Ela tem uma

facilidade de ouvir e reproduzir. Igual à paródia da última atividade, a do macaco. Ela reproduziu para o pai dela quase toda (DMAE).  
 Eu gosto de ler o do urso, o que tem aqui na escola. O urso disse ao patinho que ele estava com sono. E aí o urso disse assim: tem que lanchar. Aí ele não quis. E a toupeira disse que não acredita que ela está no buraco.  
 [...] Depois eu conto as histórias, eu conto as coisas, eu conto tudo. Mas eu não consigo ver os para casa de folha ruim. Não dá para ver. (LILI).

Cabe salientar que na entrevista com a Lili é recorrente ela informar sobre a dificuldade que tem tido para ver as atividades enviadas para casa. De certa maneira, ela sofre com essa ausência de acessibilidade e falta de atenção da escola em enviar tais atividades com as mesmas características daquelas das crianças com a visão preservada. Também é recomendável que a mãe, DMAE, acompanhe de perto e converse com as profissionais que atendem a Lili na escola, para as devidas alterações, visto que é a escola que precisa se munir de recursos e estratégias para o atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial, e não o contrário.

Esse interesse de a criança querer ouvir repetidas vezes um mesmo livro pode estar associado à vontade delas em preencher possíveis vazios deixados pelo autor e/ou criar desfechos para determinadas circunstâncias, porque o leitor/ouvinte é coautor nesse processo de interlocução.

A Lili, uma criança com baixa visão, utiliza-se de outros recursos para interagir com a literatura. Para ela, o sentido da audição apresenta grande relevância, assim como para outras crianças em condições sensoriais semelhantes à dela.

Vale ressaltar que este recurso de ouvir as narrações literárias por intermédio do vídeo, audiolivro, ou mesmo Livro Falado em algum aparelho móvel, como o celular, levando o aparelho próximo ao ouvido, já confere uma melhor acessibilidade ao conteúdo do livro, ao invés de ler um livro físico com imagens e/ou letras reduzidas, que sejam inapropriadas à sua visão residual.

PQ: Você observa que com o uso desse estímulo auditivo ela compreende mais ou quando ela vê e escuta a compreensão é melhor?

DMAE: Ela tem uma facilidade enorme de ouvir as coisas e aprender. Ela escuta e aprende. Às vezes tem de falar com ela, ficar mostrando, mas ela gosta muito de memorizar. Ela não tem interesse em televisão, em sentar-se para ver um filme da Cinderela, dos Três Porquinhos. Ela não tem interesse nenhum. Já coloquei vários, já coloquei desenho da Pepa. Vários desenhos, ela não tem interesse nenhum. Mas música ela adora.

PQ: O recurso de ouvir histórias, gravadas em pendrive, CD ou no próprio celular, ela tem esse hábito de só ouvir?

DMAE: Já mostrei para ela quando a professora K (refere-se à professora KPCFS) gravou algumas histórias, faladas, né! Aí ela ouvia, às vezes ela queria ouvir de novo pra reproduzir o que ela ouviu.

Provavelmente, o pouco interesse da Lili por TV, relatado pela mãe, seja justamente pelo fato de a criança estar tendo dificuldades de ver as imagens e acompanhar a velocidade das imagens e falas, algo que a mãe parece não ter observado.

Sá, Campos e Silva (2007, p. 17) ressaltam que “a aprendizagem visual depende não apenas do olho, mas também da capacidade do cérebro de realizar as suas funções, de capturar, codificar, selecionar e organizar imagens fotografadas pelos olhos”. Nesse sentido, apresentar a ela condições mais favoráveis e recursos apropriados para a estimulação da visão residual seja um caminho promissor.

A eficiência visual acontece quando as imagens “são associadas com outras mensagens sensoriais e armazenadas na memória para serem lembradas mais tarde” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17). E essa eficiência necessita das seguintes condições para se efetuar: “1) O amadurecimento ou desenvolvimento dos fatores anatômicos e fisiológicos do olho, vias óticas e córtex cerebral. 2) O uso dessas funções, o exercício de ver” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

O estímulo dos demais sentidos, como a audição, com a oferta de histórias gravadas certamente contribuem para a ativação desse sentido, além de promover o acesso a essa criança ao texto literário, mas não pode ser um procedimento substitutivo a não disponibilização dos recursos suficientes à promoção da aprendizagem com equidade por meio da estimulação da visão residual. Quanto a esse processo de mediação, algumas das participantes disseram que:

PQ: Em sua opinião, o que representa ser mediadora de leitura?

KPCFS: Estar presente em todos os momentos, todos os dias para mediar mesmo. Fazer com que a criança entenda aquela leitura, não só contar aquele livro por contar, trazer a criança para dentro do mundo da fantasia mesmo, da leitura. É como eu disse antes eu não tinha essa visão e hoje eu vejo que as crianças interagem se você souber mediar essa situação.

PQ: Qual é o papel do mediador de leitura na escola?

MLS: Na nossa escola a gente chama de articuladora de leitura. Então, a Rede Municipal de Belo Horizonte colocou essa proposta de um articulador de leitura de literatura em cada unidade, tanto do segmento do infantil, fundamental e acredito que dos demais. No nosso caso, aqui a nossa articuladora de leitura é a coordenação pedagógica. Então a TGC participa dessa formação.

E qual é o papel desse articulador de leitura? Participar dessas formações, e ele replica essas formações aqui na escola para nosso corpo docente. Essa proposta traz ideias de projetos, sugestões de literatura, sugestões de atividades significativas e referências bibliográficas interessantes. Traz também muitas orientações e muitas sugestões de trabalhos de atividades de livros. E a gente realizou até uma grande compra de um acervo agora em novembro, a partir desta formação que ela teve. Quem faz essa formação é a Gerência de Biblioteca da SMED, a GERB.

TGC: Quando você é um mediador de leitura, você tem que ser mesmo. No meu caso, eu amo literatura e nesse ponto eu estou mediando com as crianças. Enquanto mediadora dessas aprendizagens para as crianças, eu preciso oferecer para elas a variedade. Propiciar momentos para recuperação dos livros estragados, cuidar dos

livros, trocar de livros com os colegas. Vamos dar uma olhada. Vamos cuidar dos nossos livros. O livro é um instrumento, é uma ferramenta e é um objeto caro. Nós temos aí uma verba que favorece a gente ter esse acesso. Um pai, ele não vai comprar um livro, né! É porque entre comprar uma comida e um livro, ele vai comprar comida. Entre pagar uma conta ou comprar um livro, ele vai pagar a conta, mas a escola não. Ela tem que ter o livro.

A KPCFS pontua que a mediação deve ocorrer a todo o tempo e que a criança deve ser estimulada à leitura e a desenvolver a imaginação.

A MLS informa que na instituição ele é chamado de articulador de leitura, devido à uma formação específica ofertada pela GERB/SMED, realizada pela coordenadora pedagógica TGC e que esse articulador tem o papel de participar das formações e ser multiplicador dentro do ambiente escolar, o que reverbera em forma de projetos pedagógicos envolvendo a literatura, a construção de atividades e sugestões bibliográficas para aquisição, pois a escola investe bastante na compra de livros literários. Realmente, é evidente o acervo de livros expressivo encontrado na escola.

A concepção de mediação apresentada pela TGC é mais abrangente que as entrevistadas anteriores, porque envolve uma variedade de ações, dentre elas: cuidar e recuperar os livros, apresentar uma variedade de livros ao leitor/ouvinte, incentivar a troca de livros entre as crianças para maiores oportunidades de encontro com outras histórias. Além disso, ela pontua que livro é caro para ser comprado pelas famílias, sendo a escola um lugar que propicia essa oportunidade das crianças de terem acesso aos livros.

Acerca da participação das crianças nas práticas de leitura literária, a professora e a coordenadora pedagógica disseram o seguinte:

PQ: O que você observa em relação à participação das crianças durante os encontros para a leitura de livros literários?

KPCFS: Observe que eu acho que foi um pouquinho do que você viu, eu gosto mais de ler as histórias e observar por não terem este hábito em casa, eles não conseguem concentração. E quando a gente passa a ler mais dentro da escola, eles começam a acostumar.

PQ: Você poderia comentar como você vê a literatura na escola e na infância?

KPCFS: Eu a vejo como primordial, algo importante. Eu acho que tem que ter no dia a dia. Ela tem que estar presente no dia a dia da criança porque é um manifesto cultural que tem sido feito. Eu vejo a importância de a literatura estar inserida hoje, porque se fosse há alguns anos, eu teria uma mente mais fechada. Então hoje eu vejo que ela é importantíssima.

PQ: Como a literatura é abordada no decorrer do ano letivo na escola?

KPCFS: Na escola ela é abordada através do projeto de literatura “A Arte de Emocionarte”. Ela é abordada dessa forma e em eventos que acontecem aqui na EMEI, como estou aqui desde junho, não sei informar muito.

PQ: O que você observa, em relação à participação das crianças, durante os encontros para a leitura de livros literários?

TGC: Que elas amam! Amam ouvir histórias! Elas amam ser apresentadas para as histórias. Talvez no meu universo eu sempre fui apresentada e até mesmo na minha formação de professora, as pessoas com as quais eu fui apresentada, que eu fui inspirada. Eu vejo que isso formou a minha parte leitora. Então eu vejo que as

crianças, por elas serem receptivas à diversidade, você consegue apresentar essa variedade linguística que a literatura tem. E também nesse contexto das variadas literaturas a gente tem o cordel, a poesia, o conto, as fábulas. A relação delas é de proximidade. É como se você abrisse a página do livro e elas emergissem para dentro daquele universo.

PQ: Você notou mudanças nas aulas, após experiências com os livros de literatura? E quais os pontos positivos e negativos que você pode observar?

TGC: Tem um negativo. Eu acho que é essa urgência e rapidez, essa coisa muito automática que a gente vive. Eu contei uma história hoje, amanhã já quero contar outro, depois de amanhã já quer contar outra, e assim vai. E é assim. Eu acho que há essa necessidade de você trazer os meninos de novo. Essa literatura contada numa outra perspectiva. Hoje eu vou contar esse livro. Agora a gente vai contar esse livro em partes e conversar um pouquinho sobre ele. Eu acho que isso é algo que de negativo que eu vejo. Às vezes, a gente ouve aquela história ali e nunca mais vai ter a oportunidade de ouvir de novo. Ela ouviu aquela história. Se alguma coisa ficou ali na mente dela. Qual o outro momento que ela vai poder colocar isso para fora, falar sobre?

Sobre essa questão da participação dos alunos nas atividades literárias, a professora e a coordenadora possuem respostas distintas. Enquanto a professora KPCFS enfoca a dificuldade das crianças em se concentrarem durante a leitura literária e a necessidade de repetição das práticas de leitura para elas aprenderem a se concentrar; a coordenadora pedagógica TGC relata sobre a facilidade que as crianças têm de amar os momentos de encontro com essas atividades, porque elas são muito receptivas à variedade linguística que a literatura propõe. Ela também chama a atenção para a urgência e o automatismo na realização da leitura de um determinado livro, que poderia ser lido em partes para saber como esse livro pode reverberar dentro dessas crianças e elas possam ter a oportunidade de falar sobre ele em oportunidade futura. Em se tratando de linguagem oral e corporal durante as práticas de mediação, foram dadas as seguintes respostas:

PQ: Em sua opinião, qual é a importância da linguagem oral e da linguagem corporal na mediação de leitura com/para as crianças?

KPCFS: Eu acho muito importante, porque os dois têm que trabalhar juntos, né! A oralidade e o corporal precisam casar-se um com o outro para funcionar. Tem a contação de história em forma de teatro que eu preciso aprender. Também é uma coisa que eu preciso internalizar no meu trabalho, tenho muita vontade de desbloquear essa dificuldade minha e aprender. Estou outras possibilidades de leitura. Ontem mesmo durante a leitura de uma história, usei um tom mais elevado de voz, de susto ou de medo, as crianças interagiram mais. Escutaram e mergulharam na leitura. Foi muito prazeroso. Foi muito bom. Eu vejo a evolução do primeiro dia, que era somente um dia de aula para, hoje que são cinco. É um amadurecimento meu também que estou tentando.

PQ: Como a oralidade e a escrita podem influenciar nos processos de letramento literário e formação de leitores literários?

TGC: A oralidade, por exemplo, está em tudo. É a forma com a qual você se comunica com as crianças, isso traduz muito para elas esse convite. E a escrita é fundamental no sentido de você experimentar esse poder da literatura por meio desse registro, porque o livro é um registro. Então, quando a gente aqui teve um trabalho, uma vez que eu até construí um baobá, ele ficava aqui no *hall*, aí a gente tinha toda sexta-feira um encontro debaixo desse baobá, que era para ouvir uma história. Ouvir. Cada um falava um pouquinho sobre a história. Cada um trazia um pouquinho o que ele tinha gostado.

A linguagem oral está muito atrelada à linguagem escrita. Porém, a linguagem oral é uma coisa e a linguagem escrita é outra coisa, apesar de elas estarem ali juntas. Porém, eu não posso deixar de oportunizar, dentro dos aspectos e do currículo da linguagem oral o que é preciso. O trabalho com a fluência, com a cadência, trazer para os meninos as várias iniciativas de contar uma história ‘um dia’, ‘era uma vez’.

Para a professora foi perguntado sobre a importância da linguagem oral e corporal nas práticas de mediação, ela acredita ser fundamental o diálogo entre elas e lamenta por não conseguir estabelecer esse diálogo em suas leituras literárias. A professora discorre também sobre a vontade em fazer teatro para utilizar nas práticas literárias com as crianças. Também conta sobre uma das suas leituras, em que utilizou recursos vocais distintos, o que chamou bastante a atenção da recepção, sentindo-se muito bem com esse progresso na sua performance.

Quanto à influência da oralidade e da escrita nos processos de letramento literário e a formação de leitores literários, a coordenadora respondeu que a oralidade está presente em tudo e faz parte da cultura da infância; já a escrita é fundamental para experimentar o poder da literatura por meio do registro escrito. Ela enfatiza a necessidade de oportunizar às crianças momentos de prática da oralidade. Então, ela relembra de quando construíram na EMEI um baobá, e toda sexta-feira tinham um encontro debaixo dele para contar e ouvir histórias.

Essa voz é produzida de vários modos dentro do universo escolar, no momento de contação e leitura de histórias; da interlocução sobre os sentidos produzidos nos espaços de interação no parquinho, no refeitório, nos momentos de expor ideias e opiniões. Entretanto, essa voz ganha outros contornos quando não consegue meios de projeção e recepção. Pode ser a situação de muitas crianças com deficiência dentro dessas instituições escolares, que também estão em busca da oferta e garantia do direito à acessibilidade e inclusão.

As escolas, muitas vezes, enfrentam situações desafiadoras para contemplar todas as necessidades educativas das inúmeras deficiências, síndromes, transtornos e altas habilidades/superdotação presentes no ambiente escolar, diante de uma Política Municipal de Inclusão. Além do mais, elas precisam entender para lidar com os processos familiares em interação com a deficiência da sua criança, porque ter uma criança em casa com necessidades específicas demanda bastante dedicação e cuidado, em função também da recomendação de terapias continuadas com profissionais da área da saúde para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Durante a entrevista com algumas das participantes desta pesquisa, isso ficou um pouco mais evidenciado.

PQ: O que você pensa sobre a educação inclusiva?

MLS: A educação inclusiva hoje... Para você ter uma ideia, nossa unidade, ela tem 26 crianças com necessidades especiais. Então, ela é uma realidade que está posta dentro da escola, e essas crianças e famílias têm o seu direito de estarem aqui. E nós temos essa obrigação de oferecer um ensino de qualidade para essas crianças, respeitando as suas limitações e promovendo para elas a materialidade e o atendimento dentro dessa necessidade. O grande desafio hoje é o número de deficiências e síndromes, tem aumentado cada vez mais. A gente não está preparada para receber todas as crianças deficientes, todas as deficiências. Isso é uma busca que vai ser eterna, constante, que requer um estudo permanente, uma formação permanente, um investimento permanente, porque cada criança é uma criança independente de ela ser de inclusão ou não.

[...] Em primeiro lugar, é a gente ter muito respeito, a gente ter muito carinho, e a gente busca subsídio para a gente poder atender essa criança da melhor forma. E às vezes a gente esbarra em resistência da família, em querer entender ou aceitar a deficiência da sua criança. Então é todo um trabalho que a gente tem que fazer, e eu acho que mesmo a criança deficiente a gente tem que estar ali trabalhando o tempo todo para que, dentro da sua deficiência e das suas limitações ela tenha autonomia daquilo que ela dá conta. Cada criança de inclusão ela vai ter as suas necessidades e as suas potencialidades.

[...] Quando há um laudo médico, a gente procura acatar. Foi providenciado o lápis que estava sugerido lá, a gente não tinha e por aí vai. A gente também procura alguns materiais produzidos em A3, quando os professores solicitam, embora eu ache que foi um erro desse contrato em não colocar a impressão A3 para as EMEIs. Somente as escolas de ensino fundamental têm impressora A3 e aqui a gente atende as crianças de dois a três anos que precisam dessa folha maior, faz toda a diferença também para atender os deficientes. Eu fiquei me perguntando por que não todas as escolas, já que são duas impressoras por unidade? Por que não? Toda a escola não tem uma impressora A3. Fica aí a questão. Então, quando a gente precisa, a gente recorre a outras escolas; quando elas ainda têm cota para nos fornecer o serviço, fornecem.

PQ: Em sua opinião, o que significa uma criança com deficiência na escola comum?

TGC: Eu acho que é uma das lacunas que mais me preocupam no tema educacional. Porque essa questão de você respeitar essa criança deficiente, ela passa por muitas teorias e poucas práticas. Por mais que você tenha uma formação para lidar com a inclusão, que tenha feito uma pós-graduação, a pessoa aprende sobre o termo inclusão, mas não como incluir. Às vezes algumas teorias me assustam. Eu acredito no potencial da pessoa, seja ela criança, adulta ou idosa. E que todos nós temos, indiferente das nossas limitações. Uma pessoa com deficiência visual vai ter uma limitação na questão visual, mas ela pode sentir, tocar... 'Estou com um deficiente auditivo na minha turma'? E aí? E o deficiente intelectual? Até que ponto a intelectualidade dele está comprometida? Por onde que eu vou acessar? Às vezes, essas perguntas a gente sabe muito bem como traçar, mas muitas vezes não tem estratégias como resolver. Isso demanda um investimento pessoal, muito pessoal. Por quê?

[...] Por mais que você tenha uma experiência e passe essa experiência, se você não tem a concepção do que é ser inclusivo, você não consegue incluir. Você acha que está incluindo. Por exemplo, você não pode dar nada diferente na sala, porque senão a criança vai se sentir excluída. Então uma criança que é deficiente, ela tem que fazer a mesma atividade. Isso já é uma exclusão para mim. Já começou com um pensamento excludente. Se eu estou falando de uma atividade que tem uma letra tamanho 12 ou 14, automaticamente eu já estou excluindo o deficiente visual da capacidade de condições de realização dessa tarefa. Sim, porque ele precisa de, no mínimo, fonte 32 e, às vezes, até em negrito. O pessoal fala que não tem receita do bolo, tem que ter receita do bolo. Nós temos que parar com esse discurso de que não tem receita de bolo, porque se não todo dia você faz um bolo diferente, todo dia faz uma experiência diferente. E a escola não pode fazer da criança um experimento.

As instituições escolares, sobretudo do ensino básico e público, procuram, muitas vezes, oferecer às crianças com deficiência o que está ao alcance dessas instituições. Sem

dúvida, são muitas as demandas para atender. Isso pode ser verificado na fala atenta e preocupada da diretora MLS. No entanto, a escola é para todos, sem distinção, em que deveria haver condições suficientes de acesso, participação e aprendizagem.

A qualidade do atendimento dessas crianças envolve a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, porém boa parte dos Cursos de Licenciatura oferece apenas seis meses na área e, geralmente, relacionado à Educação de Surdos, por meio do ensino da língua de sinais, que não é o suficiente para uma assistência educacional acessível.

Quanto a essa formação, a coordenadora pedagógica TGC fez uma reflexão importante, ela diz que uma pessoa pode saber muito de teorias, mas pode ter pouca prática, de modo que ela venha a saber sobre o conceito de inclusão, mas não como incluir, porque teorias não ensinam como ser inclusivo. Além disso, há pessoas que são inclusivas por natureza, outras passam uma vida tentando adquirir ou desenvolver essa habilidade e não conseguem, talvez isso explique muito sobre as barreiras atitudinais e comportamentais que são encontradas em muitos espaços sociais, como o da escola.

Diante disso, como fica a situação da formação de outros conteúdos da área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva? É possível observar a oferta pelo governo e secretarias de educação, cursos pontuais, de curta duração. Possivelmente, a formação continuada, aliada às práticas significativas de inclusão, poderia contribuir para a ampliação da aprendizagem desses profissionais e potencializar o atendimento. No entanto, se não houver uma busca pessoal para esse tipo de formação, ela não acontece. A não ser em casos em que a lei exige, como é o caso da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 acerca da implantação da Educação Bilingue de Surdos<sup>21</sup>. Com isso, evidencia-se a necessidade de curso de formação continuada para os professores da educação básica.

Na maioria dos casos, não é possível aguardar que o laudo médico da criança chegue às escolas para que sejam tomadas as devidas providências, pois é sabido que o atendimento com médicos especialistas na saúde pública é moroso. Enquanto isso a criança com deficiência será invisibilizada em suas singularidades nos espaços escolares?

---

<sup>21</sup> Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiências auditivas sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

O laudo médico não pode ser definidor de condutas, ele vai nortear as condutas, mas enquanto ele não chega às instituições escolares, infelizmente, talvez algumas experiências para conhecer e conduzir o trabalho do docente serão necessárias.

PQ: Na escola há materiais específicos para o trabalho com crianças com deficiência visual? Quais?

TGC: No caso da Lili, quando ela estava lá no começo, quando ela tinha dois aninhos a gente tinha uma orientação, trabalhar autonomia. Nada de ficar fazendo as coisas por ela, mandá-la sempre pegar as coisas, falar com ela, perguntar se ela tá vendo. Tudo isso a gente fez. Quando fomos para trabalhar um pouco mais específico, chegou a pandemia. Retomando agora a gente percebeu que ela faz atividades, mas ela tem muitas dificuldades. E o pai sempre informando, “ela consegue quando eu ponho a luz” e foi até que eu falei, nós não somos conhecedores, não somos especialistas e a gente fica às vezes forçando uma barra com a Lili, fazendo experimentos com ela. A gente pode estar prejudicando, então é melhor levá-la onde tem que ser levada. E foi onde ele trouxe para a gente as orientações médicas com algumas condutas a serem tomadas pela escola, como a compra de alguns materiais. Foi comprado o lápis, por exemplo. Então, quando chega as orientações, a gente compra. Tiveram algumas coisas da nossa cabeça que a gente comprou aqui e que nunca fizeram diferença. A gente constrói muito o nosso material.

É preciso cuidado ao conhecer a criança com deficiência. Cabe lembrar que as crianças com a mesma deficiência não são iguais, cada uma delas apresenta a suas particularidades, então se essa ‘receita de bolo’ é recomendável em alguma situação, ela precisa de ingredientes distintos, não dá para padronizar.

Como explicitado pela TGC, em um dos trechos da entrevista acima, a classe é heterogênea e as atividades também podem ser, uma vez que as necessidades são individuais e carecem de atendimento digno. Assim, recomenda-se a oferta de materiais apropriados para a garantia da acessibilidade e inclusão.

PQ: Você pode informar se são usados recursos e estratégias específicas para leitura de livros de literatura para crianças com deficiência, no caso da Lili, a deficiência visual?

KPCFS: Aqui isso não foi usado, por enquanto. A gente usou os livros tradicionais porque a gente estava esperando a orientação que eu busquei com a mãe, se ela usaria óculos ou lupa. E aí a gente teve a informação em outubro, te mandei o documento. Pedimos algumas alterações, mas ainda não recebi, mas acredito irão fazer essas adequações. É porque a gente precisa de verba. Então enquanto isso eu fui buscando alternativas. O recurso é testar com ela mesma, eu escrevo e pergunto se ela consegue ver. Fiz uma menor, vi que ela não conseguiu ver, e está sendo assim até vir esses recursos que a gente fala, igual a lupa vamos ver se vai chegar. Já que óculos ela não precisa, foi relatado que ela não precisa.

PQ: Lili, o que você gosta de fazer e o que você não gosta?

LILI: Eu não gosto de fazer aqueles trem ruim. Aqueles para casa ruim.

PQ: Por exemplo? Que tipo de para casa que você não gosta?

LILI: Para casa de folha, que eu não enxergo direito.

PQ: Não consegue enxergar as folhas... E se aumentar as letras, as imagens, você consegue ver?

LILI: Consigo.

PQ: O que você mais gosta na escola?

LILI: brincar, correr, pular... correr, pular...

É possível notar a sensibilidade da professora KPCFS em testar o tamanho mais adequado da informação na folha para que a Lili possa ter acesso, mas ainda não é o suficiente para a garantia da acessibilidade e inclusão.

A percepção da própria criança sobre os seus potenciais e dificuldades costuma ser um caminho de bastante sutileza e, às vezes, escancarado, cabendo ao adulto interpretar tais pedidos, que pode ser em alguns casos de socorro. O encontro dessa criança com profissionais sensíveis a tais pedidos, especialmente no ambiente escolar, pode fazer grande diferença em sua trajetória de escolarização.

Na entrevista acima, a menina Lili novamente traz para a conversa a sua dificuldade em ver as informações apresentadas nas folhas de atividades enviadas para casa. Provavelmente, essa dificuldade ocorre também dentro da escola.

Outra questão apontada nas entrevistas se refere à relação entre família e escola, família e deficiência.

PQ: E como você avalia a presença das famílias dessas crianças com deficiência na escola? Dê exemplos.

TGC: Olha, a gente tem que buscar e correr bastante atrás delas. São poucas as famílias que estão realmente junto com a gente, correm atrás, participa, busca os atendimentos, a gente tenta o tempo todo ajudar essas famílias. Elas não fazem isso porque elas não querem ou porque elas estão sendo negligentes, é pelo processo da dificuldade, do desafio mesmo. Eu acho que existe pouco acolhimento para essas famílias. Tinha que ter um pouco mais de sensibilidade com essas famílias que têm essas dificuldades todas.

PQ: Como a família lida hoje com a situação da baixa visão da Lili?

DMAE: Bom, meu marido fala que ela tem as limitações, né! Eu já não fico falando que ela tem. Ela fala comigo “mamãe, eu não estou enxergando”. Você está enxergando sim, você enxerga. Você sabe andar pela casa toda. Eu sempre fico falando com ela, você enxerga sim, você está vendo isso aqui? Você viu? “Vi”. Você está enxergando sim. Para ver se ela para com isso, de falar que não está enxergando.

A coordenadora pedagógica retrata na sua fala uma dificuldade muito grande das pessoas que não convivem com a deficiência em seus lares: a falta do acolhimento. Muitos serviços, como os de saúde e educação, não dispõem de muitas pessoas sensíveis a acolher as pessoas com deficiência e seus familiares, talvez pelo fato de a sociedade, de um modo geral, ser bastante capacitista.

A mãe traz uma questão muito comum na vida da família da pessoa com deficiência: a negação, que acarreta alguns problemas. Esse processo de negar a deficiência da criança pode impedi-la de desenvolver o seu potencial e entender as suas limitações, no intuito de buscar outros modos de interação com o mundo. É claro que essa negação não desaparece “em um piscar de olhos” e o enfrentamento a situações de preconceitos é real.

O nascimento de uma criança na família é um grande evento. Há a construção de uma situação ideal. As primeiras batidas do coração do neném quando é iniciado o pré-natal. O enxoval do bebê, a primeira roupinha. De certo modo, esse sonho encantando se torna um pesadelo quando a família é informada que o filho tem uma deficiência. Aquilo que seria uma situação de fácil cuidado se torna estranho e quase impossível diante dos possíveis novos desafios que habitam o pensamento dos pais, porque a situação ainda não é concreta. O filho está a caminho. Então, lidar com esse turbilhão de sentimentos é uma tarefa dispendiosa. O controle das reações é ainda mais difícil. Os pais procuram explicações para a condição do filho. Com isso, uma busca desenfreada se inicia, inclusive pela cura. Nesse processo pode surgir primeiro a negação, depois a culpa e, por fim, a resiliência. Contudo, “a cultura de negação é superior a qualquer possibilidade, assim o sofrimento é agudo naqueles que convivem com essa experiência” (FALKENBACH; DREXLER; WERLER, 2008, p. 2069).

A concretização desse percurso pode ser um martírio para a família que, inicialmente, vê na deficiência um obstáculo muitas vezes intransponível e determinante a uma vida de fracasso para o filho. Assim, colocar-se na pele do outro é um passo para considerar tais sentimentos e reações humanizadas, sem causar estranhamento. O processo de maturação da família exige acolhimento e esclarecimento por parte da sociedade e, sobretudo, dos profissionais da saúde e educação, para que a criança possa desenvolver ao máximo as suas habilidades físicas, sensoriais e cognitivas, rumo a uma aprendizagem com autonomia e independência.

Em contrapartida, “a falta de informações e o preconceito podem fazer o processo de aceitação da criança pelos pais ser doloroso, justamente por não saber a respeito da deficiência que a criança possui. Afinal, ela aprenderá com a convivência no ato de ser mãe de uma criança com deficiência” (FALKENBACH; DREXLER; WERLER, 2008, p. 2070), que igualmente se aplica à criança que adquire uma deficiência após o nascimento, em seus primeiros meses de vida.

Por conseguinte, os serviços de auxílio às famílias no desenvolvimento da criança são de suma importância e é recomendável que eles mantenham uma plena interação, visando maior probabilidade de sucesso na condução do atendimento a essa criança.

A Dra. E., que é especialista também em visão subnormal, que a gente faz acompanhamento também de 6 em 6 meses. Ela indicou a Associação de Pais e Amigos dos Portadores de Deficiências Visuais (APADV), onde a Lili faz o tratamento desde os dez meses de idade. Assim que ela iniciou lá, começou aqui (EMEI). Faz estimulação visual, atendimento com psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, sendo 1 vez por semana (DMAE).

Eu acredito que a parceria com outros profissionais. Tem que ter aí uma rede intersetorial, trabalhando em prol do desenvolvimento dessas crianças e dialogando com essa família, com a escola, com o professor e juntos, acompanhando os progressos, os avanços, as dificuldades, as mediações, as intervenções que a gente tem sucesso nesse trabalho. E eu sei que para as crianças e famílias carentes, esse acesso a outros profissionais é muito difícil e a gente procura orientar (MLS).

Além desses serviços na área da saúde que promovem grande auxílio às famílias e crianças com deficiência, também contribuem com indicação de recursos a serem empregados na escola. No campo educacional existem as Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado, que também propiciam um serviço especializado a essas crianças.

PQ: No caso da Lili, por exemplo, como esse trabalho do AEE junto à escola, junto à criança, como é feito?

MLS: O AEE recebe as crianças a partir de quatro anos de idade. Então, a Lili começou a ter acesso só este ano, mas ainda devido a toda essa questão de pandemia, a situação de pandemia também compromete o atendimento lá. Mas o AEE consiste numa grande parceria com a escola, porque ela acompanha a criança lá, num atendimento na sala específica do AEE, ela vem à escola acompanhar a Lili, ela conversa com a professora algumas situações. Antes da pandemia o atendimento do AEE e a presença do AEE na escola era uma coisa muito marcante e muito positiva. A Rede Municipal de Ensino tem uma proposta muito boa de inclusão. E eu acho que o que falta às vezes é a gente procurar investir um pouco mais em materialidade aqui dentro da escola. Muitas vezes lá na sala do AEE tem um material e um equipamento incrível, um aparato todo, e aqui na escola a gente ainda não tem. Eu tentei inclusive uma cadeira que seja emprestada, uma cadeira não de rodas, mas que dava para ele se sentar na sala, e eu não consegui. A E. chegou há pouco tempo no AEE, e a gente nessa situação de pandemia..., mas o AEE em si é um trabalho incrível, que é o que acontece na rede. É muito importante e eu acho que precisa ser investido em mais salas de AEE, porque o grande problema é que elas não conseguem atender a toda a demanda. Ainda é um atendimento, vamos dizer assim, deficiente nesse sentido, mas é muito bom.

PQ: Em sua opinião o que significa uma criança com deficiência na escola comum, fora da escola especializada?

KPCFS: Eu vou falar a realidade de hoje durante a pandemia: triste. Essas crianças têm pouco amparo. Enquanto professora na escola, a gente sabe que tem um AEE que acompanhou pouco a gente. Tive um único contato. Falar de inclusão hoje na pandemia, eu não estou vendo. A TGC que procurou o AEE. Veio aqui um dia, fez o primeiro contato e não a vi mais.

PQ: Antes e durante a pandemia a Lili teve atendimento no AEE? Como foi esse processo?

DMAE: Estava ativo, só quando a escola pediu pra eu fazer o acompanhamento que seria interessante. Aí a diretora passou o meu telefone pra E., aí a gente conversou. Só que não estava fazendo presencial ainda por causa da pandemia. Aí a gente resolveu marcar quando voltasse presencial. Aí quando voltou a escola, teve que adequar o horário porque eu trabalho de 9 às 19h; o pai dela trabalha dia sim, dia não. Aí o horário que a gente combinou com ela é toda quarta-feira, de 7h30 às 8h15, pra não atrapalhar o meu horário de trabalho.

A pandemia de Covid - 19 causou (vem causando, porém com maior controle dos casos da doença) muitos impactos negativos na sociedade que reverberam até hoje, principalmente na educação, por ser um ambiente naturalmente de socialização, em que as crianças, adolescentes, adultos e idosos querem ficar perto, conversar, abraçar, sentir o outro.

Por isso as interações tendem a ficar mais restritas, apesar do retorno presencial às aulas de forma plena. Isso pode ser verificado nos relatos das entrevistadas acima. Aliado a esse contexto de pandemia, a recém-chegada de uma profissional que estava se ambientando com o serviço de AEE pode ter dificultado o processo de comunicação entre esta e a professora regente na escola regular.

Nota-se, assim, o quão importante deveria ser a parceria entre o professor generalista dentro da escola e o professor especialista na Sala de Recursos Multifuncionais do AEE, devido ao conjunto de informações que ambos podem trocar, além de inúmeras experiências que a partir disso podem relatar, oferecendo, assim, subsídios significativos para uma assistência com maiores chances de eficiência. Ressalta-se também, é claro, a consolidação da rotina de visitas por ambos os profissionais aos locais de trabalho do outro para observações e intervenções.

Destaca-se ainda que muitos dos materiais existentes nessas Salas de Recursos deveriam chegar às escolas, local em que as crianças passam grande parte do tempo delas, de modo que o trabalho com essas crianças possa ocorrer com um caráter de complementaridade e de via dupla. Contudo, há muitos fatores alheios às vontades de tais instâncias, de natureza macro e de interesse governamental.

Possivelmente, após doze meses de coleta desses dados, algumas dessas situações tenham se modificado, alterando a sua interpretação, que não se esgota. Pelo contrário, possibilita outras leituras dessa vasta área de conhecimento chamada Educação.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, verificou-se que as práticas educativas envolvendo o texto literário estiveram pautadas, em grande medida, no projeto institucional da escola, intitulado “A Arte de Emocionarte”. No entanto, nele não foram observadas condutas relacionadas às crianças público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tais práticas educativas se concentraram na leitura literária atreladas a atividades de desenho, pintura e iniciação à alfabetização e na contação de histórias utilizando elementos das narrativas e vivências fora da sala de aula, de modo que todas elas, de algum modo, contribuíram para o desenvolvimento do letramento literário das crianças.

Vale ressaltar, porém, que em algumas dessas práticas a literatura como linguagem e expressão da arte não se desenvolveu, o que gerou uma concepção, de certo modo, tecnicista do texto literário. Talvez isso se deva à tendência existente no ambiente escolar de confundir as funções de ensinar com a de mediar e vice-versa, em que pode ocorrer uma escolarização inadequada da literatura em detrimento da escolarização adequada da literatura, porque essa escolarização é inevitável, conforme ressalta Magda Soares (1999).

Nas práticas educativas observadas na EMEI P, notou-se um compromisso muito grande das profissionais da educação com a literatura, por meio da narração de histórias e da leitura literária. A Lili, por sua vez, demonstrou maior envolvimento com as histórias apresentadas sem o uso do livro, em função da exploração de recursos vocais e sonoros utilizados pela professora mediadora, pois tais recursos não demandavam a utilização do resíduo visual da Lili, sobretudo em situações nas quais o livro não tem ilustrações adequadas ao grau de funcionalidade da visão dela. Entretanto, cabe informar que em ambos os tipos de performances artísticas literárias, com suas especificidades e encantamentos, colaboraram para o processo de letramento literário dela e de outras crianças envolvidas.

Em alguns momentos, os textos literários transportam as pessoas para outros mundos, noutros, eles as convidam para uma conversa consigo próprias, porque “[...] ora temos a sensação de que o texto fala de nós, de nosso passado, do nosso cotidiano, da cidade, do bairro, ora o texto nos faz ‘voar’ por mundos mágicos, em que as coisas parecem estar ao contrário [...]” (PAULINO; PAIVA; PASSOS, 2006, p. 59).

Apesar dessas ricas possibilidades de experiências, algumas pessoas podem ser privadas desse manancial da fruição estética provocada pela literatura enquanto arte e fonte de conhecimento, por não terem acesso a recursos e estratégias que as propiciem tais experiências.

Essas pessoas são aquelas com algum tipo de restrição sensorial, como, por exemplo, a pessoa com deficiência visual presente em vários espaços sociais, muitas vezes invisível para a sociedade. Isso se reflete também nos ambientes escolares e em municípios em que existem políticas públicas de inclusão ativas.

Este estudo pôde, em certa medida, captar um pouco desse desafio que é a oferta de acesso para participação e aprendizagem a uma criança com baixa visão dentro dos muros da escola. Porque, apesar das conquistas e avanços, o sistema educacional ainda enfrenta impasses e retrocessos para garantir o acesso, a permanência, a interação e a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, configurando-se em um processo de inclusão parcial.

São muitas as barreiras a serem eliminadas rumo ao processo de inclusão plena, dentre elas: a comunicacional, entre professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado e os profissionais da educação nas escolas regulares; a atitudinal, que reverbera em um estado de negação à deficiência pela família; e, por fim, ao modelo médico da deficiência, que ainda tem o poder de definir a conduta escolar, por meio de relatórios, orientações e comandos, desvirtuando os direitos das pessoas com deficiência garantidos em lei.

A menina Lili, participante importante deste estudo, durante algumas práticas de mediação do texto literário e atividades, teve dificuldade de acesso devido à inadequação na oferta de recursos para a sua participação com independência e, conseqüentemente, a oportunidade para a sua produção de sentidos.

Logo, nota-se a necessidade de garantia da equidade na oferta de procedimentos, metodologias e recursos pedagógicos especializados, para que as necessidades individuais das crianças com deficiência sejam atendidas e proporcionem experiências significativas a elas, sobretudo no âmbito da literatura.

O que pode ser feito para eliminar as barreiras de acessibilidade existente na escola? Quais recursos e estratégias a escola pode encontrar junto à Secretaria Municipal de Educação para sanar a dificuldade de apresentação de materiais acessíveis? A criança não pode ser prejudicada, em função de múltiplas demandas e desafios existentes no processo de inclusão dentro das escolas regulares, principalmente em época de pandemia.

Nessa perspectiva, a formação continuada se impõe como forma de aprimoramento e de atualização da prática docente. Quanto à proposta de uma formação docente inicial e continuada, deve-se pensar na parcela de alunos com deficiência, sobretudo na rede pública de ensino. Por outro lado, deve-se, também, buscar minimizar o comportamento de resistência e

receio de alguns profissionais da educação, reduzindo a barreira atitudinal, que tende a ser uma das principais barreiras de acessibilidade, dificultando o processo de inclusão da criança com deficiência no contexto escolar. Possivelmente, isso se deve à ideia da falta de capacidade cognitiva que ronda o imaginário social sobre as PcD, reverberando na escola em forma de exclusão.

Além disso, as políticas públicas de educação na escola propõem a vivência da diversidade por meio do (re)conhecimento das múltiplas diferenças representadas por todos os atores que nela se encontram, sobretudo as crianças, as quais se deparam com diferenças sociais, culturais, afetivas, sensoriais e motoras. Dessa forma, recomenda-se uma mudança de perspectiva quanto à apresentação de metodologias e estratégias de práticas educativas, considerando, assim, a pluralidade de sujeitos e contextos socioculturais presentes no ambiente escolar.

Verifica-se, também, a existência de processos de segregação que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar, fundamentado no conceito de normalidade/anormalidade, em que condutas médicas definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. Com isso, observa-se um processo de escolarização como privilégio de um grupo, ou seja, daqueles que não possuem aparentemente uma deficiência, reproduzindo, assim, padrões homogeneizadores no espaço escolar. Ademais, polariza-se ainda mais os vetores exclusão e inclusão.

Por fim, todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade e que sejam vistas pelos demais atores do contexto escolar para além das suas dificuldades e limitações. Acredita-se na necessidade de ressignificar o espaço escolar, fazendo dele um lugar em que possa ser encontrado a equidade para se desenvolver, participar ativamente e aprender, além do reconhecimento de que cada sujeito possui sua singularidade e o direito a uma educação justa e igualitária para o exercício da cidadania.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. SP: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Ana Carolina Correia; MOREIRA, Maria das Graças. **Introdução à audiodescrição em sala de aula**. Ponta Grossa: Atena, 2021.
- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **A Importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.
- ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: Há lugar para os contos de fadas na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia. (Org.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. P. 97-122.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMARAL, Lúgia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**. SP: Robe, 1995.
- AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. P. 89- 110.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDE, Edna; LEMOS, Sueli. **Brincadeiras de criança com Ivan Cruz**. Brasília: Editora Edebê, 2007.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Provocação e imaginação: diálogos entre narração e descrição na literatura infantil. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 06-18, 2014.
- BELMIRO, Célia Abicalil. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação BH-MG-CME. **Parecer 060 de 2004. Diretrizes para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e Condutas Típicas**. Belo Horizonte, MG, 2004.
- BELO HORIZONTE. **Decreto n. 17.593, de 19 de abril de 2021**. Altera os Anexos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020, que dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=413053>>. Acesso em 28 dez. 2022.

BELO HORIZONTE. **Detalhamento dos protocolos:** Retorno ao atendimento presencial na Educação Infantil nas Redes Municipal e Parceira de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/detalhamento-protocolos-retorno-presencial-ei.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2023.

BELO HORIZONTE. SMED. Lei n. 10.788, de dezembro de 2014. Estabelece diretrizes para a inclusão educacional de alunos com deficiência; transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 2014.

BELO HORIZONTE. SMED. Lei n. 9.078 de 2005. Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 2005a.

BELO HORIZONTE. SMED. Lei nº 10.917, de 14 de março 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2016/1091/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BELO HORIZONTE. SMED. Portaria n. 112, de 10 de julho de 2009. Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 17 jul. 2009a.

BELO HORIZONTE. SMED. Portaria n. 113, de 10 de julho de 2009. Dispõe sobre a seleção de servidores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para compor a equipe do Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 10 jul. 2009b.

BELO HORIZONTE. SMED. Portaria n. PORTARIA SMED Nº 135/2005. Dispõe sobre a seleção de Professores, Técnicos Superior de Educação ou Pedagogos para atuarem na Equipe de Apoio à Inclusão de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades junto às Escolas Municipais, Unidades Municipais de Educação Infantil e Creches conveniadas com a PBH. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 1 de jun. de 2005b.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUSA, Linete Oliveira. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**. Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/IntroducaoTecnologiaAssistiva.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

**Blog Facilitando a acessibilidade.** Downloads de softwares. Disponível em: <<https://facilitandoacessibilidade.wordpress.com/downloads-de-softwares>>. Acesso em: 03 out. 2022.

BOTELHO, Marcos César. A pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista da AGU**, v. 9, n. 26, p. 251-272, 6 set. 2017.

BRASIL. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <[https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. CAT/SEDH/PR. VII Reunião do comitê de ajudas técnicas. **Ata VII**. 2007. Disponível em: <[https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf)>. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNB/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>

BRASIL. **Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 163, ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em 06 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 07 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em 08 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2022.

BRASIL. **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. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; Coordenação geral SEESP/MEC, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje. **Revista Benjamin Constant**, v. 3, n. 7, p. 9-16. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 1997.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia. (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. P. 75-96.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, Bella Leite; BAPTISTA, Maria. **A descoberta da Joanhinha**. Belo Horizonte: Editora Paulinas, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2014.

Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario>>. Acesso em: 09 out. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em 20 set. 2022.

COSTA, Ana Carolina Lopes. Pelas redes da tradução: um estudo do conceito de transcrição, de Haroldo de Campos, no poema “Quisera no meu canto ser tão áspero”, de Dante Alighieri. **Revista Letrônica**, v. 12, n. 1, jan-mar 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-4301.2019.1.32201>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COTTIN, Menena. **O Livro Negro das Cores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CRUZ, Ivan. Projeto brincadeiras de Criança. **Ivan Cruz**, 2016. Disponível em:

<<https://www.ivancruz.com.br/>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11–32, 2005.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 1997.

DAVIES, Benji. **Leo e a baleia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. A tradução intersemiótica e o conceito de equivalência. In: **IV Congresso da ABRALIC: Literatura e Diferença**. São Paulo: Bartira Editora Gráfica. P. 1001-1004, 1994.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EISENSTEIN, Elisabeth. On the printing press as an agent of change. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Angela. **Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 19-33.

em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-deleitura>>. Acesso em: 08 out. 2021.

ESTEVIÃO, Rodrigo Aparecido. **Cegueira, corpo e movimento: Contribuições à construção da autonomia corporal em crianças através de atividades teatrais**. 2013. 73f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Teatro) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ESTEVIÃO, Rodrigo Aparecido. **Estimulação auditiva e tátil em crianças com deficiência visual: possibilidades de construção da percepção entre corpo e espaço**. 2019. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva em Contextos Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLER, Verônica. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2065-2073, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900011>>. Acesso em 03 jan. 2023.

FERREIRA, Antônio Bruno Cavalcante; MACHADO, Cristiane Silva; OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. Por uma pedagogia dos multiletramentos: Ontem, hoje e sempre. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 108-111, 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/490/225>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. P. 29-83.

FRANÇA, Tânia Maria Sousa. Leitura, arte e educação. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lídia Eugênia Cavalcante. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 97-112. N. 7.

FREIRE, Ida Mara. Na dança contemporânea, cegueira não é escuridão. **Ponto De Vista**, Florianópolis, n. 6-7, 2004/2005, p. 57-78. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1152/1467>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 403-432, mai./ago. 2006. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/qzK3pDRBXtyJVtgDzQsFssm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GAYOTTO, Lúcia Helena. **Voz:** partitura da ação. São Paulo: Summus, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral.** Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Antropologia).

GRAFF, Harvey. **The Legacies of literacy:** continuities and contradictions in western cultures and society. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HAVELOCK, Eric Alfred. **A Revolução da Escrita na Grécia e suas consequências culturais.** Tradução de Ordep José Serra. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAVELOCK, Eric Alfred. Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David Richard; TORRANCE, Nancy. (Org.). **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. P. 17-34.

HOGAN, Martina; Chavatova, Ivana. **Pop-up de opostos:** Oceano. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

IZABEL, Maria. Quem soltou o Pum: livro adaptado para alunos com baixa visão. **Blog Atividades da professora Bel.** Içara – Santa Catarina. 11 abr. 2015. Disponível em: <<https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com/2013/09/livro-adaptado-em-fone-ampliada-para.html>>. Acesso em: 07 out. 2022.

JESUS, Patrícia Silva de. **Livros sonoros, audiolivro, audiobook e livro falado.** 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>>. JESUS, Patrícia Silva de. **Livros sonoros:** audiolivro, audiobook e livro falado. 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Literatura digital para crianças. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale:** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario>>. Acesso em: 16 out. 2022.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. P. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LAGO, Angela. **A festa no céu.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1995.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; VAGULA, Edilaine. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LORA, Tomázia Dirce Peres. Descobrimo o real papel das outras percepções, além da visão, para a orientação e mobilidade. In: MOTA, Maria da Glória Batista (Cord.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. P. 57-65. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MACHADO, Edileine Vieira. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, Maria da Glória Batista (Coord.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. P. 21-34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 59-67.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1998.

MARCUSCHI, Beth. Oralidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MATOS, Lúcia Helena. **Múltiplos corpos dançantes: diferença e deficiência**. In: BIÃO, Armindo et al. (Orgs.). **Imaginário e teatralidade: temas em contemporaneidade**. São Paulo: Annablume; Salvador: GITPE-CIT, 2000. P. 213-227.

MAYER, Robert; JACCOUD, Mylene. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 2. ed. RJ: Vozes, 2010.

MAZZARO, José Luiz. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade? In: MOTA, Maria da Glória Batista (Coord.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. P. 21-34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori\\_mobi.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. Verbetes. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contaço de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. P. 632-705. E-book Kindle.

MELETTI, Sílvia M. F.; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago 2014. MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. **Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil**. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MOTTA, Livia Maria Vieira de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. In: MOTTA, Livia Maria Vieira de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/audiodesc.pdf>>. Acesso em: 25 jul 2019.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: Belmiro, Celia Abicalil; Martins, Aracy. **Mediações da leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG. (No prelo).

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, v. 22, n. 2, p. 277-307, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/sig.v22i2.13609>>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Trad. de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1982.

PAES, Ducarmo. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. São Paulo: Editora Best Book, 2013.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; Passos, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PARR, Todd. **O livro da gratidão**. São Paulo: Editora Panda Books, 2013.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PEIXOTO, Igor. A leitura acessível. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lídia Eugênia Cavalcante. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. P. 161-176. N. 11.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

POITIER, Anton. **Formas e cores**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. **Articuladores de leitura ganham espaço nas escolas municipais de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/articuladores-de-leitura-ganham-espaço-nas-escolas-municipais-de-belo-horizonte#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20totaliza%2040%20horas,a%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20das%20pr%C3%A1ticas%20exitosas>>. Acesso em 7 jan. 2023.

PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. **Prodabel detalha tamanho e número de bairros das regionais**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prodabel-detalha-tamanho-e-numero-de-bairros-das-regionais>>. Acesso em 27 dez. 2022.

PRETO, Vivian de Oliveira. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, 2014. Disponível em: em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-deleitura>>. Acesso em: 08 out. 2021.

RIOS, Terezinha Azeredo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-86, jun. 2006.

RODRIGUES, Alice. **Prefeitura Municipal de Curitiba**. Fundação Cultural de Curitiba – FCC. Livros em braile. Curitiba. 10 jul. 2015. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/casas-da-leitura-e-tubotecas-tem-livros-falados-e-em-braille-para-emprestimo/36970>. Acesso em: 09 out. 2022.

ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. In: ROJO, Roxane. **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROLLA, Marcos Paulo. O corpo da performance. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1 e 2, p. 124–129, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2715>>. Acesso em: 27 set. 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida e *et. al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUIZ, Tássia. **Relação texto-imagem**: A resposta de crianças com deficiência visual ao livro ilustrado contemporâneo. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro em Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. Brasília: MEC, SEESP, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SÁ, Luana Rodrigues da Silva. Audiodescrição em livros e publicações curtas. In: HUBERT, Lídia; NUNES, Jader de Sousa (Coord.). **Introdução à audiodescrição**. Vol. 4. Brasília: Enap, 2020.

SÁ, Michele Aparecida de; VAZ, Kamille; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Política de educação especial na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1343-1359, maio 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6198/619869092018/html/>>. Acesso em 09 dez. 2022.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, James Rios de Oliveira; YAMAKAWA; Ibrahim Alisson. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. **REVISTA X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 84-101, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 20, p. 08-10. 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** *Rev. Nacional de Reabilitação*. São Paulo, v. 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo:** uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. de Marisa Trench Fonterrad. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SECCO, Patrícia Engel. **A felicidade das borboletas.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

SILVA, Adriano Clayton da. **Repensando a imagem:** o visual e o verbal em tradução. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SILVA, Graziela. **Audiobook grátis em português:** lista traz quatro apps para ouvir livros. Vila Mariana – São Paulo. 09 jan. 2020. Disponível em: <<https://crb8.org.br/oldsite/audiobook-gratis-em-portugues-lista-traz-quatro-apps-para-ouvir-livros/>>. Acesso em: 08 out. 2022.

SILVA, Kátia Regina da. **Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos.** 2015. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **A escolarização do leitor:** a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** Trad. de Tatiana Belinky. Direção de edição Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1978. V. 2.

SOARES, Magda. Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. P. 62-125.

SOUZA, Ângela Maria Alves *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Rev. Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-83, abr/jun 2007. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod\\_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2023.

SOUZA, Josiley Francisco. Do encanto ao encontro de vozes afro-brasileiras na tradição oral. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 143-160, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4335>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

STREET, Brian. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. P. 121-44.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. P. 69-92.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London, New York: Longman, 1995.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <[http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2022.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. **Do estigma à exclusão**: histórias de corpos (des)acreditados. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TEIXEIRA, Juçara Moreira. Adaptações da literatura para o cinema. In: TEIXEIRA, Juçara Moreira. **O livro é melhor que o filme?** Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II. 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

TICKLE, Jack. **Tigres brincalhões**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

VELASCO, Cristiane. De boca aberta: A oralidade na cultura da criança e na cultura popular. In: VELASCO, Cristiane. **Histórias de Boca**: O conto tradicional na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

YUNES, Eliana. Contação de histórias: oralidade, escrita e pensamento. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. P. 194-204.

YUNES, Eliana. Contar para ler: A arte de contar histórias práticas de leitura. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. P. 59-77.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Formas ficcionais contemporâneas e educação literária. In: **XI Congresso Internacional ABRALIC**: tessituras, interações, convergências. São Paulo: USP. Julho, 2008b. Disponível em: [https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/027/MIRIAN\\_ZAPPONE.pdf](https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/027/MIRIAN_ZAPPONE.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008a. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. P. 165-184.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A “literatura” medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** 2 ed. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com a diretora

<b>TEMAS</b>		
<b>A literatura e a infância</b>	<b>A mediação de leitura na escola</b>	<b>A deficiência visual e a inclusão escolar</b>

1. O Sr.(a) poderia se apresentar e falar um pouco sobre a sua formação profissional e atuação como gestor(a)?
2. Como o(a) Sr.(a) vê a literatura na educação infantil?
3. E quanto ao papel do mediador de leitura na escola?
4. O que o(a) Sr.(a) pensa sobre a Educação Inclusiva?
5. Há evento cultural e artístico envolvendo a literatura na escola? Em caso positivo, como ocorre a participação da criança com deficiência visual?
6. O(A) Sr.(a) deseja acrescentar algo?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e professora

<b>TEMAS</b>		
<b>A literatura e a infância</b>	<b>A mediação de leitura na escola</b>	<b>A deficiência visual e a inclusão escolar</b>

1. Você poderia se apresentar e falar um pouco sobre a sua formação profissional?
2. Gostaria que você falasse sobre a sua experiência com a literatura, por favor.
3. Quando você olha para o passado, qual foi seu primeiro contato com a literatura? Poderia falar sobre isso?
4. Para você, o que é a literatura infantil?
5. O que você observa, em relação à participação das crianças, durante os encontros, para a leitura de livros literários?
6. Você poderia comentar como vê a literatura na escola e na infância?
7. Na sua opinião, o que representa ser mediador (a) de leitura?
8. Conte como você vê o papel da mediação de leitura na escola.
9. Como a literatura é abordada, no decorrer do ano letivo, na escola?
10. Você notou mudanças nas aulas, após as experiências com livros de literatura? Quais os pontos positivos e negativos que você pôde observar?
11. Para você, essas experiências ajudam no processo de letramento literário e formação de leitores literários? Cite algum exemplo.
12. Como a oralidade e a escrita podem influenciar nesses processos?
13. Na sua opinião, qual a importância da linguagem oral e da linguagem corporal na mediação de leitura com/para crianças?
14. Além da leitura de livros literários, você usa outros recursos e estratégias para apresentação delas? Fale um pouco mais sobre suas experiências, por favor.
15. As práticas de leitura provocaram alguma mudança no seu relacionamento com as crianças? E quanto à interação entre elas?
16. Na sua opinião, o que significa uma criança com deficiência na escola comum?
17. Na escola, há materiais específicos para o trabalho com crianças com deficiência visual? Quais?
18. Você pode informar se é usado algum recurso e estratégia específicos para a leitura de livros de literatura para crianças com essa deficiência?
19. Como você avalia a presença das famílias dessas crianças na escola? Dê exemplos.
20. Qual o seu contato com o(a) professor(a) do AEE - Atendimento Educacional Especializado? Como acontece a comunicação e o apoio entre vocês?
21. Que desenvolvimentos você espera na área da literatura infantil, mediação de leitura e deficiência visual em um futuro próximo?
22. Há algo mais que você gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com a mãe da criança com DV

<b>TEMAS</b>		
<b>A literatura e a infância</b>	<b>A mediação de leitura na escola</b>	<b>A deficiência visual e a inclusão escolar</b>

1. Você pode se apresentar e falar um pouco sobre a sua história?
2. Você pode falar um pouco sobre a história da Lili e a deficiência visual?
3. A Lili faz algum tipo de acompanhamento de saúde como, por exemplo, com oftalmologista, terapeuta ocupacional, psicólogo? Qual (is)?
4. A Lili é acompanhada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como você avalia esse atendimento?
5. Qual é a importância da literatura na sua vida?
6. Até o presente momento, tem algum livro literário que marcou a sua história? Qual?
7. O que você pensa sobre a leitura e a contação de histórias em casa para/com as crianças?
8. Você ler e/ou conta história para/com a Lili?
9. Quais são os tipos de livros literários utilizados?
10. Como ocorrem esses momentos de histórias em casa?
11. Você usa algum recurso e alguma estratégia para auxiliar na acessibilidade da Lili?
12. Há algo mais que você gostaria de dizer?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com a criança com DV

<b>TEMAS</b>		
<b>A literatura e a infância</b>	<b>A mediação de leitura na escola</b>	<b>A deficiência visual e a inclusão escolar</b>

1. Você pode se apresentar e falar um pouco da sua história?
2. O que você mais gosta de fazer na vida?
3. Você acha que a escola é importante? Por quê?
4. Do que você mais gosta na escola?
5. Do que você menos gosta na escola?
6. Você gosta de livro de literatura? Por quê?
7. Qual o tipo de livro literário de que você mais gosta?
8. Você conhece livros de literatura em áudio?
9. Você tem algum livro literário preferido?
10. Como você faz para ver as imagens nos livros de literatura?
11. O que você acha dos momentos com os livros literários, professores(as) e colegas?
12. Você acha que deveriam acontecer mais momentos como esses?
13. Quer falar mais alguma coisa?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado ao (à) diretor (a),

Prezado (a) diretor (a),

Você está convidado (a) a participar da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**, que pretende compreender as práticas dos mediadores de leitura literária em turmas de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte, rumo à inclusão escolar e refletir acerca da prática leitora no processo de letramento e formação de leitores literários. Para a coleta das informações, serão feitos registros em vídeo, áudio, fotografia e entrevista. Esclarecemos que o uso deste formulário e do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e atividades acadêmicas relacionadas a ela, respeitando a confidencialidade do participante, caso assim seja expressa a sua vontade. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, este pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Os formulários, filmagens, áudios, fotografias e observações realizados serão cuidadosamente arquivados e estarão sob a guarda do pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A sua participação é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão. Esta pesquisa não põe em risco a sua saúde mental ou física. O risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. Para participar desta pesquisa os envolvidos não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador e orientadores responsáveis através dos dados eletrônicos fornecidos neste termo.

Orientadora e pesquisadora: Prof Dr<sup>a</sup>. Celia Abicalil Belmiro - [celiaabicalil@gmail.com](mailto:celiaabicalil@gmail.com)

Coorientador e pesquisador: Prof Dr. Josiley Francisco de Souza – [josiley8@yahoo.com.br](mailto:josiley8@yahoo.com.br)

Pesquisador e mestrando: Rodrigo Aparecido Estevão – [rodriguespenseroso@hotmail.com](mailto:rodriguespenseroso@hotmail.com)

End: Av. Antônio Carlos, 6627, FaE, Campus Pampulha, BH, MG-Brasil. CEP: 31270-901.

Informações adicionais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 3409-4592.

Caso esteja de acordo, favor assinar.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG nº \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**, de maneira clara e detalhada, esclarecendo minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim a desejar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) diretor (a)

---

Assinatura da orientadora

---

---

Assinatura do coorientador

---

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado ao (à) coordenador (a), professor (a), assistente administrativo educacional e demais funcionários

Prezado (a) coordenador (a), professor (a), assistente administrativo educacional e demais funcionários,

Você está convidado (a) a participar da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**, que pretende compreender as práticas dos mediadores de leitura literária em turmas de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte, rumo à inclusão escolar e refletir acerca da prática leitora no processo de letramento e formação de leitores literários. Para a coleta das informações, serão feitos registros em vídeo, áudio, fotografia e entrevista. Esclarecemos que o uso deste formulário e do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e atividades acadêmicas relacionadas a ela, respeitando a confidencialidade do participante, caso assim seja expressa a sua vontade. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, este pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Os formulários, filmagens, áudios, fotografias e observações realizados serão cuidadosamente arquivados e estarão sob a guarda do pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A sua participação é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão. Esta pesquisa não põe em risco a sua saúde mental ou física. O risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. Para participar desta pesquisa os envolvidos, não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador e orientadores responsáveis através dos dados eletrônicos fornecidos neste termo.

Orientadora e pesquisadora: Prof Dr<sup>a</sup> Celia Abicalil Belmiro - [celiaabicalil@gmail.com](mailto:celiaabicalil@gmail.com)

Coorientador e pesquisador: Prof Dr. Josiley Francisco de Souza – [josiley8@yahoo.com.br](mailto:josiley8@yahoo.com.br)

Pesquisador e mestrando: Rodrigo Aparecido Estevão – [rodriguespenseroso@hotmail.com](mailto:rodriguespenseroso@hotmail.com)

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP.: 31270-901.

Informações adicionais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 3409-4592.

Caso esteja de acordo, favor assinar.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG nº \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**, de maneira clara e detalhada, esclarecendo minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim a desejar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do(a) profissional da educação

---

Assinatura da orientadora

---

Assinatura do coorientador

---

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado aos pais e/ou responsáveis pelas crianças

Prezados pais ou responsáveis,

A sua criança está convidada a participar da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**, que pretende compreender as práticas dos mediadores de leitura literária em turmas de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte, rumo à inclusão escolar e refletir acerca da prática leitora no processo de letramento e formação de leitores literários. Para a coleta das informações, serão feitos registros em vídeo, áudio e fotografia. Esclarecemos que o uso deste formulário e do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e atividades acadêmicas relacionadas a ela, respeitando a confidencialidade do participante, caso assim seja expressa a sua vontade. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, este pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Os formulários, filmagens, áudios, fotografias e observações realizados serão cuidadosamente arquivados e estarão sob a guarda do pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A participação da sua criança é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão. Esta pesquisa não põe em risco a saúde mental ou física de seu(sua) filho (a). O risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. Para participar desta pesquisa os envolvidos, não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador e orientadores responsáveis através dos dados eletrônicos fornecidos neste termo.

Orientadora e pesquisadora: Prof Dr<sup>a</sup>. Celia Abicalil Belmiro - [celiaabicalil@gmail.com](mailto:celiaabicalil@gmail.com)

Coorientador e pesquisador: Prof Dr. Josiley Francisco de Souza – [josiley8@yahoo.com.br](mailto:josiley8@yahoo.com.br)

Pesquisador e mestrando: Rodrigo Aparecido Estevão – [rodriguespenseroso@hotmail.com](mailto:rodriguespenseroso@hotmail.com)

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP.: 31270-901.

Informações adicionais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005. Campus Pampulha. B, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 3409-4592.

Caso esteja de acordo, favor assinar.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG nº \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**, de maneira clara e detalhada, esclarecendo minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim a desejar.

Declaro que autorizo \_\_\_\_\_, portador (a) do RG nº \_\_\_\_\_ a participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do pai ou responsável

---

Assinatura da orientadora

---

Assinatura do coorientador

---

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, destinado às crianças (3 a 6 anos)

Olá, criança!

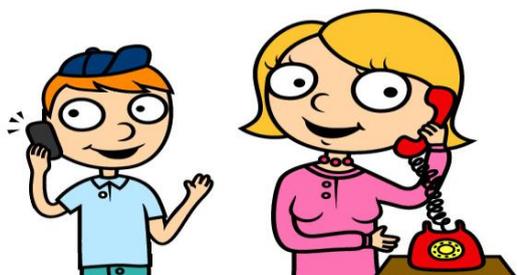
Você é muito importante para nós e, por isso, estamos te convidando para participar da pesquisa: **As práticas de mediação de leitura literária - contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**. Esta pesquisa é organizada pela professora Aracy Alves Martins, o professor Josiley Francisco de Souza e o estudante Rodrigo Aparecido Estevão, que são da Universidade Federal de Minas Gerais, uma escola para gente grande.

Esta pesquisa é para conhecer como são os momentos de leitura dos livros literários com aqueles (as) que leem para/com você. Para isso, vão ser usados o celular e câmera, para fazerem fotografias e vídeos, além de gravar a voz de quem estiver participando. As informações que esses objetos vão guardar serão usados somente para a pesquisa e atividades acadêmicas relacionadas a ela, mantendo ocultas as informações, como nome, imagem e voz. Fique tranquilo que o risco de você se machucar participando da pesquisa é muito baixo. É importante informar que se durante a pesquisa você quiser desistir, será permitido, mas iremos sentir a sua falta.



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/>> Fonte: <<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-finais/1735192-maos-segurando-uma-camera-retro>>.

Se você tiver alguma dúvida, pode nos perguntar pessoalmente ou você e o seu responsável podem nos enviar uma mensagem para: Prof Celia Abicalil Belmiro - [celiaabicalil@gmail.com](mailto:celiaabicalil@gmail.com) . Professor Josiley - [josiley8@yahoo.com.br](mailto:josiley8@yahoo.com.br). Rodrigo – [rodriguespenseroso@hotmail.com](mailto:rodriguespenseroso@hotmail.com), ou ligar para o COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Tel: 3409-4592.



Fonte: <<https://galeria.colorir.com/festas/dia-da-mae/mae-no-telefone-pintado-por-laila-1009234.html>>.

**Descrição das imagens:**

Na imagem 1, aparece um jardim gramado e com flores, há uma mulher ao fundo, sentada em um banco de madeira, segurando um livro aberto. Na página à direita, tem um pequeno texto e árvores; à esquerda, um castelo, nuvens e outras árvores. À direita da mulher, há 1 menino e 1 menina sentados ao chão; à esquerda, encontramos 1 menino e 2 meninas, na mesma posição do menino anterior. Todas as crianças olham em direção ao livro e sorriem. Nesta imagem, todos estão com roupas bem coloridas.

Na imagem 2, temos um fundo azul com uma máquina fotográfica nas cores preta e branca, sendo segurada pelos dedos polegares e indicadores. Estão visíveis os braços e mãos, sendo os primeiros vestidos por uma blusa na cor azul.

Na imagem 3, à direita há uma mulher branca e loira, com vestido cor de rosa, que segura um telefone de fio na cor vermelha, perto do ouvido esquerdo. À esquerda, um menino branco e loiro, vestido de camisa e calça azuis, segurando um celular próximo ao ouvido direito.

### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

O MEU NOME É

---

O (A) RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA

---

---

Assinatura da criança

## ANEXO A – Carta dos professores orientadores da pesquisa à DEID/SMED



Belo Horizonte, 09 de março de 2020.

Ilma. Sra. Elaine Sales

Gerente da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial/DEID  
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/SMED

Prezada Senhora,

Como Professores da área de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentamos o nosso Orientando, Mestrando **Rodrigo Aparecido Estevão**, Matrícula: 2020651518, cuja pesquisa pretende compreender, no processo de letramento e formação de leitores literários, “as contribuições institucionais no processo de inclusão escolar de **crianças com deficiência visual** em EMEIs de Belo Horizonte”. Diante disso, propõe-se utilizar uma abordagem metodológica qualitativa, mediante a observação em campo, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica.

Para que essa abordagem qualitativa seja realizada com êxito, será de suma importância o trabalho sobre dados quantitativos devidamente coletados. Assim sendo, vimos, mui respeitosamente, solicitar o acesso às seguintes informações:

- A quantidade de EMEIs em cada Regional de Belo Horizonte;
- A identificação das EMEIs que atendem crianças com deficiência visual (baixa visão e cegueira).

Agradecemos desde já, por sua aquiescência para o acesso a essas informações iniciais, assim como para os desdobramentos que daí advenham.

Com os nossos melhores cumprimentos, apresentamos nossas saudações cordiais.

Profa. Drª. Aracy Alves Martins  
Orientadora - PPGE/FAE/UFMG

Prof. Dr. Josiley Francisco de Souza  
Coorientador – PPGE/FAE/UFMG

## ANEXO B - Carta de Apresentação do (a) pesquisador (a)



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE :

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DIRETORIA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL/EQUIPE DA INFÂNCIA  
NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
GERÊNCIA DE BIBLIOTECAS BELO HORIZONTE,

BELO HORIZONTE, 24 DE NOVEMBRO DE 2020

## CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

A/Exmo.(a)

Sr. (a).

Diretor (a) de Escola Municipal

O mestrando **Rodrigo Aparecido Estevão**, orientado pela Profa. Dra. Aracy Alves Martins e pelo Prof. Dr. Josiley Francisco de Souza (coorientador), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentou à Secretaria Municipal de Educação a proposta de Pesquisa intitulada "**As práticas de mediação de leitura literária: contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMElS de Belo Horizonte**", a ser realizada com professores(as), estudantes e demais profissionais que trabalham com mediação de leitura em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), pela Gerência de Bibliotecas (GERBI), pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), pela Diretoria de Educação Infantil (DEIN)/Equipe da Infância e pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL), a Secretaria Municipal de Belo Horizonte está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais/estudantes e seus responsáveis/pais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Solicitamos ao(à) diretor(a) receber, apresentar o mestrando e a proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso consentido.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente.



Adriana Nogueira Araújo  
Silveira  
Centro de Aperfeiçoamento dos  
Profissionais da Educação  
(CAPE)



Ricardo José Miranda  
Gerência de Bibliotecas  
(GERBI)



Ana Paula Pedersoli  
Núcleo de Alfabetização e  
Letramento (NAL)



Vânia Gomes Michel  
Machado  
Equipe da Infância  
Diretoria da Educação Infantil (DEIN)



Bernadete Quirino  
Duarte Blaess  
Diretoria de Educação  
Inclusiva e Diversidade  
Étnico Racial (DEID)

ANEXO C – Termo de Anuência para pesquisa na Rede Municipal de Belo Horizonte



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE :

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DIRETORIA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL/EQUIPE DA INFÂNCIA  
NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
GERÊNCIA DE BIBLIOTECAS BELO HORIZONTE,

BELO HORIZONTE, 24 DE NOVEMBRO DE 2020

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

O mestrando **Rodrigo Aparecido Estevão**, orientado pela Profa. Dra. Aracy Alves Martins e pelo Prof. Dr. Josiley Francisco de Souza (coorientador), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentou à Secretaria Municipal de Educação a proposta de Pesquisa intitulada "**As práticas de mediação de leitura literária: contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte**", a ser realizada com professores(as), estudantes e demais profissionais que trabalham com mediação de leitura em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), pela Gerência de Bibliotecas (GERBI), pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), pela Diretoria de Educação Infantil (DEIN)/Equipe da Infância e pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL), a Secretaria Municipal de Belo Horizonte está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais/estudantes e seus responsáveis/pais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Adriana Nogueira Araújo Silveira  
Centro de Aperfeiçoamento dos  
Profissionais da Educação  
(CAPE)



Bernadete Quirino  
Duarte Blaess  
Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial  
(DEID)



Ricardo José Miranda Gerência de Bibliotecas (GERBI)



Vânia Gomes Michel Machado  
Equipe da Infância  
Diretoria da Educação Infantil (DEIN)



Ana Paula Pedersoli  
Núcleo de Alfabetização e Letramento (NAL)

**ANEXO D - Bilhete da escola à família, solicitando a devolução do termo de consentimento assinado.**

