



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**KATIA REGINA DA SILVA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS CEGAS  
EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Belo Horizonte

2018



**KATIA REGINA DA SILVA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS CEGAS  
EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Dra Maria Lúcia Castanheira  
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

**Belo Horizonte  
2018**

S586a Silva, Kátia Regina da, 1972-  
T Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos  
/ Kátia Regina da Silva. - Belo Horizonte, 2018.  
229 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora : Maria Lucia Castanheira.  
Bibliografia : f. 219-229.

1. Educação -- Teses. 2. Deficientes visuais -- Educação -- Aspectos  
Sociais -- Teses. 3. Educação especial -- Aspectos Sociais -- Teses. 4.  
Inclusão em educação -- Teses. 5. Cegos -- Educação -- Aspectos Sociais --  
Teses. 6. Alfabetização -- Aspectos Sociais -- Teses. 7. Letramento --  
Aspectos Sociais -- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**



A tese de Katia Regina da Silva sob o título *Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos* foi analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa Dra Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG – Orientadora

---

Profa Dra. Sara Mourão Monteiro – FaE/UFMG

---

Profa Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno – FAED/UFMG

---

Profa Dra. Libéria Rodrigues Neves – FaE/UFMG

---

Prof Dr. Marco Antonio Melo Franco – DEEDU/UFOP

---

Profa. Dra. Ana Lydia Bezerra Santiago FaE/UFMG – Suplente

---

Profa Dra. Michele Aparecida de Sá - Suplente

## Agradecimentos

Dedico àqueles que fizeram parte do meu percurso de doutoramento, mesmo com o risco da injustiça das poucas palavras, meus sinceros agradecimentos a todos: *muito obrigada!*

Ao meu companheiro de toda uma vida, Jorge Luís, por seu apoio fundamental para minha vida e para o meu doutorado.

Aos meus pais, Osvaldo (*in memorian*) e Raimunda, meus profundos agradecimentos pela educação e exemplo dados.

À Maria Lúcia Castanheira (Lalu), orientadora e co-autora, agradeço a oportunidade de trabalhar junto com você. Pela sua disponibilidade, cuidado, paciência, solidariedade e profissionalismo ... Muito Obrigada!

Ao Brian Street (*in memorian*) pelo exemplo de dedicação e comprometimento com a pesquisa e educação.

Às professoras Sara Mourão e Marilda Bruno pelas valiosas e fraternas contribuições na qualificação.

À minha filha pela companhia e afetos no dia-a-dia. Desde que você nasceu busquei tornar-me uma pessoa melhor. Assim continuo, agora junto com você.

Aos meus irmãos, Luciene e José, e aos cunhados, Ronildo e Márcia, por apoiarem incondicionalmente meu tempo de moradia em Belo Horizonte. Agradeço pela disposição em atender as minhas necessidades e pelo companheirismo.

Aos meus queridos sobrinhos, Bernardo e Luísa, por deixarem minha vida de doutoranda mais iluminada.

À Ilaine por sua alegria, gentileza e disponibilidade em me ajudar.

À Hildete e demais companheiros do GEDPPD (anteriormente NEES) pelas interações e condições criadas para o início da trajetória no campo do estudo da deficiência.

À Ângela por me ensinar sobre a riqueza e beleza do mundo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, obrigada pela dedicação ao meu processo formativo.

Agradeço, sobretudo, aos participantes da pesquisa, as crianças, os pais e professores, pela disponibilidade e generosidade em compartilharem tempo e histórias de suas vidas comigo.

## Resumo

Esta pesquisa buscou investigar os processos de alfabetização e letramento da criança cega em um contexto cultural vidente para conhecer e compreender os significados construídos sobre os eventos e práticas de letramento vivenciados por duas crianças com cegueira congênita em seus contextos socioculturais. A pesquisa de campo, realizada no ano de 2015, em Belo Horizonte, contou com a participação das crianças, seus familiares, as professoras das classes comuns e do Atendimento Educacional Especializado. Os fundamentos teórico-metodológicos alMairam aportes teóricos da abordagem Etnográfica (GREEN; BLOOME, 1982; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005); dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1991; STREET, 1984; 2014; BARTON; HAMILTON, 1998); da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2013; TANNEN; WALLAT, 2013; ERICKSON; SHULTZ, 2013); e do Modelo Social da Deficiência (DINIZ, 2007). A abordagem etnográfica e seus instrumentais possibilitaram a geração de dados através da observação participante, entrevistas semiestruturadas e conversas informais para compreender como as crianças participam, constroem e reconstroem práticas letradas em seu cotidiano. Dos dados etnográficos confrontados com os pressupostos teóricos, concluí que as crianças apropriam-se de práticas letradas a partir da convivência com as práticas de letramento em seus contextos familiares e escolares. A participação em situações interacionais mediadas pela escrita constituiu-se em experiências importantes para a aprendizagem de práticas letradas por essas crianças. Os diversos eventos de letramento possibilitaram-lhes construir referências sobre a função da escrita, mesmo sem o domínio da escrita Braille ou de tecnologias assistivas. Ao participarem de situações de uso da escrita elas partilham saberes da cultura letrada, mesmo que enfrentem adversidades resultantes de um contexto sociocultural visuocêntrico, que exclui ou impede a inserção plena das pessoas cegas. Sob a perspectiva do letramento como prática social, desconstrói-se a concepção de que as crianças cegas não têm acesso à cultura escrita até ingressar na escola e aprender o Braille. Por estarem imersas na cultura escrita, com o apoio adequado – voltado para as suas habilidades e não para as suas dificuldades – elas podem desenvolver crescente autonomia ao participarem de eventos e práticas de letramento de seus contextos sócio-culturais.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Crianças cegas. Abordagem etnográfica.

## **Abstract**

This research aimed to investigate the the blind child's beginning reading-writing instruction and literacy processes in a visual cultural context to know and understand the constructed significances about the events and practices of literacy experienced by two children with congenital blindness in their sociocultural contexts. The field research, fulfilled in Belo Horizonte in the year of 2015, included among the participants the mentioned children, their families, the common classes' teachers and the Specialized Educational Assistance. The theoretic-methodological foundations allied theoretical contributions of the Ethnographic perspective (GREEN; BLOOME, 1982; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005); of New Literacy Studies (GEE, 1991; STREET, 1984, 2014; BARTON, HAMILTON, 1998); and the Social Model of Disability (DINIZ, 2007). The ethnographic approach and its instruments made the generation of data possible through participant observation, semi-structured interviews and informal conversations to understand how children participate, construct and reconstruct literate practices in their daily lives. From the ethnographic data confronted with the theoretical assumptions, I conclude that the children take possession of literate practices based on their coexistence with literacy practices in their family and school contexts. Participation in interactive situations mediated by writing constituted important experiences for the learning of literate practices by these children. The various literacy events enabled them to construct references about the writing's function, even without the mastery of Braille writing or assistive technologies. By participating in situations of writing's use they share knowledge of literate culture, even if they face adversities resulting from a visuocentric sociocultural context, which excludes or prevents the full insertion of blind people. From the perspective of literacy as a social practice, the conception that blind children do not have access to written culture until they enter school and learn Braille is deconstructed. Because they are immersed in the written culture, with adequate support - focused on their skills and not on their difficulties - by participating in literacy events and practices in their socio-cultural contexts they can develop increasing autonomy.

**Key Words:** Beginning reading-writing instruction. Literacy. Blind children. Ethnographic perspective.

## Lista de siglas

GEP/NEES	Grupo de Estudos e Pesquisa do Núcleo de Educação Especial.
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
IBC	Instituto Benjamin Constant
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
SESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação)
NVDA	Non Visual Desktop Access
NLS	Novos Estudos do Letramento



## Lista de quadros

Quadro 1	Convenções de transcrição	67
Quadro 2	Síntese das observações – Aline	134
Quadro 3	Síntese das observações – Flávio	137
Quadro 4	Mapa geral dos eventos interacionais no AEE - 01/09/2015	175
Quadro 5	Orientação para a Leitura oral no AEE em 01/09/2015	178
Quadro 6	Leitura oral no AEE em 01/09/2015	183
Quadro 7	Mapa geral da aula da escola comum de Aline - 27/05/15	190
Quadro 8	Evento-chave atividade de escrita na classe comum de Aline - em 27/05/15	195
Quadro 9	Evento-Chave atividade de escrita na escola comum de Aline em - 27/05/2015	200

## Lista de figuras

Figura 1	Disposição das carteiras na classe da Aline	127
Figura 2	Disposição das carteiras na classe de Flávio	127
Figura 3	Disposição das pessoas presentes na SRM - em 01/09/15	174
Figura 4	Disposição das carteiras na classe de Aline	188
Figura 5	Atividade de cruzadinha	192

## Lista de fotos

Foto 1	Biblioteca da escola da SRM - 17/04/15	129
Foto 2	Escrita em Braille de Aline – 22/09/15	161
Foto 3	Escrita em Braille de Aline com transcrição ao lado - 22/05/15	163
Foto 4	Tela do computador da Aline - Atividade Cruzadinha - 27/05/15	164
Foto 5	Flávio lendo com ajuda de Carla - células Braille em EVA e pinos de metal	173
Foto 6	Tela do computador da Aline	193

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	10
<b>Capítulo 1</b> Notas introdutórias sobre deficiência e pessoas cegas	20
1.1 Apontamentos históricos e legais sobre o processo educacional das pessoas cegas	20
1.2 Modelo Social da Deficiência	32
1.3 Alfabetização e letramento da pessoa cega	36
1.4 Sobre o uso do Braille	45
<b>Capítulo 2</b> Fundamentos Teórico-Metodológicos e Procedimentos de Pesquisa	48
2.1 Perspectiva Etnográfica	48
2.2 Letramento e Etnografia	52
2.3 Sociolinguística Interacional	54
2.3.1 Contexto e Competência Social	57
2.3.2 Pistas de Contextualização	59
2.4 Eventos-chave	60
2.5 Procedimentos de geração e transcrição dos dados	62
2.5.1 Geração e transcrição de dados	66
<b>Capítulo 3</b> Apresentação e discussão dos conceitos orientadores da tese	70
3.1 Novos Estudos do Letramento (NLS)	70
3.1.1 Eventos e práticas de letramento	73
3.2 Oportunidades de aprendizagem	75
<b>Capítulo 4</b> Trajetórias de vida e letramento de Flávio e Aline	78
4.1 Primeiros contatos	78
4.1.1 Primeiros contatos: Flávio	78
4.1.2 Primeiros contatos: Aline	86
4.2 Sobre os participantes da pesquisa: trajetórias de vida e letramento	88

4.2.1 Aline por ela mesma, pela mãe, avó e professores: trajetória de vida e de letramento	88
4.2.2 Flávio por ele mesmo, pela mãe e professores: trajetória de vida e de letramento	106
4.3 Sobre as trajetórias de Aline e Flávio	120
<b>Capítulo 5</b> Olhar etnográfico sobre as vivências de Aline e Flávio na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado	127
5.1 Apresentando as escolas comuns e o AEE de Flavio e Aline	127
5.2 Panorama das observações na escola comum e no AEE	134
5.3 Panorama geral dos eventos observados no AEE e na escola comum de Flávio e Aline	143
5.3.1 Condições e formas de participação nos eventos de letramento	143
5.3.2 Práticas escolares de letramento como oportunidades de participar de ações letradas	153
5.3.3 Processos de aprendizagem da escrita e leitura	160
<b>Capítulo 6</b> Eventos e práticas de letramento na escola comum e no AEE	172
6.1 Evento-chave - Leitura oral no AEE - 01/09/15	174
6.2 Evento-chave - Atividade de escrita na escola comum - 27/05/15	190
<b>Considerações Finais</b>	207
<b>Referências</b>	219

## Introdução

Esta pesquisa consolida uma trajetória iniciada em 2009, quando ingressei na Universidade Federal do Pará<sup>1</sup> (UFPA) e passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP), do Núcleo de Educação Especial (NEES) da Faculdade de Educação, aproximando-me do campo de estudos da deficiência e inclusão.

Naquele período, trabalhava também na rede municipal de educação e estava diante do desafio de trabalhar com crianças com deficiência em nossas escolas. Instada a buscar respostas para o desafio que se apresentava e ciente de minhas limitações, visto que não tinha formação para compreender as possibilidades e alternativas de atuar junto a crianças com deficiência e nem sabia por onde começar a buscar tal formação, comecei a fazer leituras sobre o processo inclusivo e propostas pedagógicas inclusivas.

Assim que ingressei, como professora substituta, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, *campus* de Marabá, fui convidada, por minha ex-orientadora da graduação, a integrar o seu grupo de pesquisa, o GEP/NEES - Grupo de Estudos e Pesquisa do Núcleo de Educação Especial. Como meu maior interesse no campo da pesquisa e da formação de professores sempre se concentrou na área da alfabetização e letramento, resolvi unir duas necessidades e interesses: a inclusão escolar de crianças com deficiência – no caso, crianças cegas – e os processos de alfabetização e letramento.

No ano de 2009, realizei um estudo de caso sobre os processos de alfabetização e letramento de uma criança cega. Os primeiros resultados desse estudo indicaram dois grandes motivos para continuar a pesquisar nesta área. O primeiro relaciona-se à insuficiente produção científica sobre a alfabetização e letramento de pessoas cegas. Apesar de haver significativa produção nacional sobre alfabetização e letramento no Brasil, há carência de pesquisas sobre a aquisição da escrita pelas pessoas cegas e o seu processo de letramento. Portanto, as formas de aquisição da leitura e escrita e o letramento de pessoas cegas constituem campos de investigação ainda pouco explorados para que possam vir a subsidiar práticas metodológicas inclusivas.

---

<sup>1</sup> Atualmente, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, criada em 2013 por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Outra motivação relaciona-se aos resultados encontrados no estudo de caso. Diferentemente da maioria das publicações analisadas sobre os saberes e os processos de alfabetização e letramento das crianças cegas, meu estudo de caso indicou que elas possuíam muitos saberes e experiências com a cultura escrita que não foram considerados naquelas pesquisas e publicações.

De acordo com o que pude observar ao realizar o estudo de caso, a criança cega, embora não tenha contato visual com o mundo gráfico, participa de práticas sociais de leitura e escrita. A linguagem escrita presente em nosso cotidiano favorece a compreensão sobre a importância da cultura escrita e possibilita a participação nas práticas sociais que a envolvem. Desse modo, ao iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança cega, assim como a vidente, já acumulou vivência com variados tipos de textos e seus suportes.

A convivência diária em diversas situações comunicativas, mediadas pela escrita ou que a tematizam, possibilita à criança cega, assim como para a criança vidente, construir referências quanto aos recursos e veículos utilizados para a comunicação escrita e sobre aspectos da utilidade e função da escrita. Desde cedo, as crianças participam de situações em que a escrita é citada, comentada ou lida para elas. Essas experiências propiciam às crianças imersão e participação na cultura letrada. Conforme explica Kleiman:

Uma criança que compreende quando um 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 participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Kleiman discorre sobre uma situação que tendemos a reconhecer como vivida por crianças que não apresentam comprometimento da visão. No entanto, afirmamos que, para além do contato e uso do código Braille, a criança cega também pode acumular muitos saberes sobre a cultura escrita, ou seja, a aprendizagem do código Braille não é condição para a apreensão e participação da cultura escrita. A compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e dos usos e práticas sociais da leitura e da escrita se dá pela

construção de significados e conceitos referentes a estes saberes, por meio da imersão no mundo letrado e nas experiências de vida das pessoas cegas. O Braille contribui enormemente para essas aprendizagens, mas considerar todas as outras formas e possibilidades de aprendizagem e vivências de práticas de letramento é importante, pois possibilitam que as crianças cegas tenham acesso e participem da cultura letrada, mesmo que não saibam o Braille.

A participação da criança cega na cultura escrita se dá a partir dos recursos sensoriais remanecentes, desta forma ela não está excluída das práticas sociais de letramento. O acesso ao mundo letrado para a pessoa cega pode se dar por caminhos um pouco diferentes do que para nós videntes, mas que possibilitam sua inserção e participação na cultura escrita. Através da audição, a pessoa cega pode ouvir programas de televisão e rádio; ouvir comentários sobre textos; conversar ou ouvir sobre diversos suportes de textos escritos; ouvir histórias; ouvir carros de som anunciando produtos; etc. Através do tato, pode manusear livros e revistas impressas, em tinta ou em Braille; manusear caixas de embalagens com escritas em Braille; folhetos de propagandas; etc. Através do olfato, pode sentir o cheiro dos livros novos, livros velhos, cadernos, revistas, folhetos, entre muitas outras possibilidades que envolvem vários sentidos e sensações, como brincar de escolinha, utilizar celulares e computadores com leitores de tela, entre outros.

O mundo pode ser assimilado, por nós videntes, como fenômeno visual mais do que sonoro, tátil e olfativo, mas a “[...] mediação adequada no sentido de estimular e criar outras formas de comportamento exploratório por meio do contato físico e da fala, com base em um referencial perceptivo não visual” (SÁ; SIMÃO, p. 31, 2010) pode criar condições e oportunidades de apropriação e participação da cultura letrada pelas pessoas cegas.

Para a criança cega, a aprendizagem está baseada nas experiências vivenciadas através da integração dos outros sentidos. As experiências devem ser multisensoriais. A criança toca, cheira, balança para tentar ouvir sons e tentar ver, enquanto manuseia o objeto, fala, descrevendo o que está percebendo. Desta forma, relaciona a visão, o olfato, a audição e o tato. (SOUSA, 2013, não paginado)

As reflexões apresentadas direcionaram o foco da minha investigação para as formas de participação das crianças cegas na cultura letrada, para além das consequências da lesão e das formas de exclusão promovidas pela cultura visuocêntrica.

Tal perspectiva se fundamenta em uma concepção da deficiência como produção cultural. Nessa concepção, a deficiência é vista como resultado de uma cultura excludente e não como um atributo individual. Nossa cultura, balizada por formas de existência organizadas ou divididas em padrões de “normalidade” versus “anormalidade”, “comum” versus “incomum”, define as diversas formas de lesões físicas, sensoriais, intelectuais como deficiências do indivíduo. O diferente é sempre o outro, visto a partir da concepção do tido como “normal”. Todos que apresentam características diferentes dos “[...] atributos considerados como comuns e naturais” (GOFFMAN, 1975, p. 5) sofrem os efeitos estigmatizadores de nossa cultura.

A partir desse entendimento, propus-me, nesta pesquisa, a buscar compreender os processos de alfabetização e letramento da criança cega em um contexto cultural vidente. Busquei conhecer e compreender os significados construídos sobre os eventos e práticas de letramento vivenciados por crianças com cegueira congênita<sup>2</sup> em seus contextos socioculturais.

Com o propósito de me aproximar deste campo de investigação, fiz contato com a professora Eliane, diretora do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) de Belo Horizonte. Tomei conhecimento do trabalho de Eliane através de uma entrevista concedida por ela e pela professora Carla para o jornal do Instituto Benjamim Constant, em que discutiam o processo de alfabetização de pessoas cegas.

Nosso encontro ocorreu em novembro de 2014, em seu local de trabalho, no CAP. Ao entrar na sala de Eliane, confesso que fiquei muito surpresa. Tinha lido a referida entrevista, mas não sabia que ela era cega. Ao refletir sobre minha surpresa inicial concluí que esta poderia ser um reflexo do meu pouco conhecimento e contato com pessoas cegas em cargos e atividades de direção. Porém há que se considerar também que a surpresa poderia ser um reflexo do preconceito em relação às pessoas com deficiência, posto que, embora busque lutar contra tais preconceitos, não me encontro “imune” ou “descolada” do contexto sociocultural em que vivo. Em nossa sociedade, geralmente, não esperamos

---

<sup>2</sup> “A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita (...) Estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento.” (SÁ; SIMÃO, 2010, p.30)

encontrar pessoas cegas em cargos de direção de instituições ou ler suas publicações.

A sala de Eliane era pequena e bem organizada. O que chamou minha atenção de imediato foi o computador utilizado por ela, que exibia a reprodução de uma tela de Pablo Picasso. Fiquei me perguntando: por que ela colocou tal imagem como tela de fundo em seu laptop? Será que conhece a tela? Gosta dela pelo que representa ou fazia alguma imagem mental da pintura? Ainda não tenho a resposta e não poderia perguntar para ela na ocasião, mas o fato me alertou mais uma vez para as ideias pressupostas por nós, videntes, acerca dos saberes e experiências das pessoas cegas, ou seja, se a pessoa é cega, para que a presença de imagens? Entre outras ideias que povoam o imaginário dos videntes.

Eliane era bastante sorridente e falante. Assim que entrei em sua sala, quis saber como havia chegado até ela, perguntou sobre meu curso de doutorado, de onde eu vinha e o motivo do meu interesse por crianças cegas. Satisfeita sua curiosidade inicial, Eliane falou sobre seu trabalho, sobre a estrutura e funcionamento do CAP, sobre assuntos gerais envolvendo o preconceito social em relação às pessoas cegas e sobre as dificuldades do trabalho que realizava.

Depois de muito conversarmos, abordamos a temática de minha pesquisa: os processos de alfabetização e letramento da criança cega. Comentei que havia lido sua entrevista para a revista do Instituto Benjamin Constant. A partir daí, Eliane expôs sua opinião sobre o processo de ensino da criança cega: “Os professores acreditam que o Braille é um método. Braille é um código, não é um método de alfabetização. Se alfabetiza a criança cega tal qual (...) com o mesmo método que as outras crianças”. A partir desta fala, Eliane citou o trabalho de Carla. Contou que Carla trabalhava com crianças videntes, fato relevante e inesperado, uma vez que ela também é cega (novamente, uma situação durante a pesquisa de campo proporciona a vivência daquilo que em estudos etnográficos ficou conhecido como o processo de tornar estranho o familiar – nesse caso, o processo reflexivo possibilitou estranhar, em mim mesma, os estereótipos e preconceitos que costumamos sustentar em relação às pessoas cegas). A experiência com alunos videntes e o fato de uma professora cega ensinar outras crianças cegas acrescentou elementos novos à minha perspectiva de pesquisa. Passei a considerar a possibilidade de convidar Carla e os alunos para participarem da pesquisa.



Vi a oportunidade de me aprofundar mais na experiência de letramento das crianças cegas tendo a chance de conhecer e interagir com uma professora também cega. Acreditando que sua experiência pessoal poderia trazer novos elementos para compreender as oportunidades e as formas de participação das crianças cegas nos eventos e práticas de letramento, entrei em contato com Carla.

Após algumas mensagens trocadas por *e-mail* e conversa por telefone, nosso primeiro encontro aconteceu no dia seis de fevereiro de 2015, em seu local de trabalho, Escola Municipal José Antonio,<sup>3</sup> situada na Região de Venda Nova, Belo Horizonte. Já havia adiantado as possíveis contribuições e participação de Carla na pesquisa. Encontrei-a e conversamos demoradamente sobre o trabalho que ela desenvolvia no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sobre as crianças que poderiam fazer parte de minha pesquisa.

Carla, que durante a juventude tinha baixa visão, ficou cega já no início da vida adulta. Aprendeu a ler e escrever em tinta<sup>4</sup> e assimilou os comportamentos sociais característicos dos videntes enquanto ainda tinha baixa visão. Essa característica foi uma das primeiras que observei. Carla “olhava” em direção ao rosto de quem estava falando com ela. Cheguei a pensar que ela estava me enxergando, tal a naturalidade ao “olhar” em direção ao meu rosto.

Carla demonstrou muito interesse pela pesquisa por ser um estudo importante para compreender melhor o processo de aprendizagem das crianças cegas, que, segundo ela, é pouco conhecido e valorizado no meio acadêmico e educacional. Sugeriu que eu desenvolvesse minha pesquisa com dois de seus alunos: Aline e Flávio. Desta forma, a partir daquele momento, Carla passou à condição de participante da pesquisa, antes mesmo da minha entrada efetiva na pesquisa de campo.

Segundo Carla, os dois alunos que indicou constituíam casos muito interessantes, pois Aline estava com 10 anos de idade, mas só havia iniciado a escolarização aos 8 anos, ou seja, dois anos e meio antes.<sup>5</sup> A criança havia surpreendido a professora pela rapidez com que aprendeu a usar as ferramentas

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

<sup>4</sup> Expressão utilizada em contraposição a ler e escrever em Braille. Qualquer escrito impresso ou manuscrito.

<sup>5</sup> Aline começou a frequentar a escola comum e o AEE em junho de 2012.

computacionais para escrever, jogar, brincar e estudar. Ao iniciar o processo de escolarização, Aline não sabia ler e nem escrever, assim como também não sabia utilizar o computador. Em pouco tempo, ela aprendeu a escrever no computador e em Braille. Flávio, diferente de Aline, frequentava a escola desde os quatro anos de idade, em instituições de educação infantil e no AEE. Entretanto Flávio, com 8 anos de idade em 2015, ainda não sabia ler e nem escrever em Braille ou no computador. Essa conversa com Carla foi decisiva, ali decidi fazer minha pesquisa acompanhando Aline e Flávio.

As duas crianças moravam na Região de Venda Nova, frequentavam a mesma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com a mesma professora, Carla, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém frequentavam escolas comuns diferentes. Aline estava iniciando o 5º ano do Ensino Fundamental, segundo ciclo,<sup>6</sup> sendo que havia cursado a metade do 2º ano<sup>7</sup> e cursado o 3º e o 4º anos do Ensino Fundamental completos. Flávio, que frequentou escolas desde os quatro anos, estava iniciando o 3º ano do Ensino Fundamental, primeiro ciclo. As duas crianças estavam em processo de alfabetização. Segundo informações de Carla, Aline já sabia escrever, mas não sabia ler com autonomia (decodificar) e Flávio ainda não sabia ler e nem escrever com autonomia (codificar e decodificar).<sup>8</sup>

Definidos os participantes, iniciei a pesquisa de campo buscando investigar e responder a questão central: como as crianças cegas participavam de eventos e práticas de letramento em seu cotidiano e quais significados essas crianças constroem sobre a escrita. Nessa perspectiva, busquei, especificamente: descrever e analisar os eventos de letramento que acontecem no ambiente escolar

---

<sup>6</sup> O Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é organizado em três ciclos, com duração de três anos cada:

- I - 1º Ciclo - Ciclo da Infância - próprio da alfabetização, na perspectiva do letramento e do numeramento, correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 6 aos 8/9 anos.
- II - 2º Ciclo - Ciclo da Pré-adolescência - próprio do aprimoramento da leitura, da escrita, da oralidade e da resolução de problemas como bases para a formação do pensamento conceitual, correspondente ao 4º, 5º e 6º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 9 aos 11/12 anos.
- III - 3º Ciclo - Ciclo da Adolescência - próprio da consolidação do pensamento conceitual, correspondente ao 7º, 8º e 9º anos, tendo como público os estudantes da faixa etária dos 12 aos 14/15 anos." (BELO HORIZONTE, 2014)

<sup>7</sup> Aline começou a frequentar a escola no mês de junho e foi matriculada na classe correspondente a sua idade. Embora não tivesse frequentado escola anteriormente.

<sup>8</sup> Alvarenga (1988) argumenta que a alfabetização engloba dois processos de aprendizagens distintos: aprender a ler e aprender a escrever. Voltarei a esta questão nos capítulos 5 e 6.

das crianças cegas e como elas participam destes eventos; identificar as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças cegas fora do contexto escolar; descrever e analisar os eventos de letramento vivenciados pelas crianças cegas nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado da educação formal e; compreender as práticas sociais de letramento desenvolvidas por participantes do grupo social observado.

Para compreender os processos de alfabetização e letramento das crianças cegas, desenvolvi uma pesquisa do tipo etnográfica, por acreditar que esta abordagem iria possibilitar a compreensão mais aprofundada da realidade das crianças a partir de suas perspectivas. Como argumenta Lima, não se pode negar...

[...] a importância e a necessidade de compreender o sujeito deficiente visual a partir dos seus próprios referenciais, uma vez que os estudos geralmente enfatizam as comparações entre estes e os videntes, partindo dos referenciais dos videntes. (LIMA, 2001. p. 2)

Tendo em mente a atenção aos referenciais dos pesquisados, busquei delinear um percurso metodológico que possibilitasse conhecer aspectos das práticas culturais dos sujeitos participantes para compreendê-las, analisá-las e interpretá-las, buscando tornar o estranho familiar e vice-versa, na tentativa de tornar a nós mesmos, pesquisadores videntes, “objeto” de análise.

A pesquisa de campo, da qual participaram duas crianças com cegueira congênita, foi realizada no município de Belo Horizonte durante o ano de 2015. Como já foi dito, ambas as crianças residiam em diferentes bairros da Região de Venda Nova e frequentavam a escola comum e o apoio especializado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Também contribuíram com a pesquisa: os pais das crianças; a avó materna de Aline; as professoras das classes comuns – Maira, professora de Aline, e Sônia professora de Flávio –; a professora de AEE, Carla, que atendia ambas as crianças na SRM da Escola Municipal José Antonio; Raquel, a auxiliar de inclusão que acompanhava Flávio na escola comum; Anamara, a auxiliar da professora Carla e; a primeira professora de Aline na escola comum. A pesquisa foi realizada na SRM e nas classes comuns frequentadas pelas crianças. Todos os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas com uso de nomes fictícios.

Defini, como instrumentos de geração de dados, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e conversas informais. As observações foram registradas em diários de campo e filmadas, e as entrevistas foram filmadas e, depois, transcritas. As entrevistas semiestruturadas foram agendadas e realizadas nas escolas comuns e na SRM com as professoras das crianças. As entrevistas com Aline, sua mãe e sua avó materna foram realizadas em suas residências. A entrevista com a mãe de Flávio ocorreu em sua residência e a entrevista com Flávio aconteceu na escola da SRM.

O relatório final da tese está organizado em seis capítulos. No primeiro, apresento algumas notas introdutórias sobre deficiência, pessoas cegas e o processo histórico da educação de pessoas cegas, seguido de uma síntese das políticas educacionais na perspectiva inclusiva, voltadas para pessoas com deficiência. Depois, abordo os principais questionamentos sobre a questão da deficiência feitos pelos teóricos do Modelo Social da Deficiência e finalizo com uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento da pessoa cega a partir de publicações da área.

No segundo capítulo, apresento os fundamentos teórico-metodológicos da investigação, sendo eles a Perspectiva Etnográfica e a Sociolinguística Interacional, que traz os conceitos de contexto, competência social e pistas de contextualização. Também é apresentado o conceito de evento-chave. No subitem dos procedimentos de pesquisa, apresento a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, os procedimentos de geração e transcrição dos dados e o processo de análise.

No capítulo três, apresento os conceitos orientadores da tese com enfoque nos Novos Estudos do Letramento e seus conceitos de eventos e práticas de letramento, seguido de uma síntese sobre o conceito de oportunidades de aprendizagem, proposto por Tuyay, Jennings e Dixon (1995).

No capítulo quarto, apresento e reflito sobre o que me foi possível conhecer sobre Aline e Flávio após os meus primeiros contatos com eles. São reflexões que visam explicitar as impressões, as marcas que ficaram desses encontros iniciais, que podem ser vistas como a base para as interações que se seguiram entre pesquisadora e pesquisados. Em seguida, faço uma breve síntese da trajetória de vida e letramento de Flávio e Aline, a partir das entrevistas e conversas informais com todos os participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, apresento uma análise dos registros (notas de campo, áudios, vídeos) elaborada com o objetivo de produzir uma visão panorâmica da participação de Aline e Flávio nos contextos sociais observados e das atividades que desenvolveram durante o período em que os acompanhei, dentro e fora da escola.

Após o exame do panorama apresentado no capítulo 5, o sexto capítulo é dedicado aos eventos-chave, como forma de produzir uma representação e análise das ações desenvolvidas pelos participantes da pesquisa durante os eventos de letramento focalizados. Analiso dois eventos de letramento: “Leitura oral coletiva” com participação de Flavio e “Atividade de escrita na escola comum” com a participação de Aline. As análises desses eventos evidenciam as formas de participação, o processo de construção ou demonstração de saberes sobre a cultura letrada e alguns aspectos do repertório de ações letradas das crianças.

Por fim, apresento as considerações finais, retomando reflexões produzidas ao longo da pesquisa e alguns avanços alcançados. Aponto, ainda, lacunas e limites da pesquisa, dada a especificidade do percurso metodológico e da temática proposta. O que pode suscitar outras pesquisas, com novas indagações e olhares para um campo ainda pouco investigado.

## Capítulo 1 - Notas introdutórias sobre deficiência e pessoas cegas

Apresento, neste capítulo, uma síntese das propostas e políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência,<sup>9</sup> passando pelas instituições criadas para atendê-las até chegar à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em seguida, trato da discussão teórica que tem contribuído, tanto com elaborações no campo da deficiência quanto para a definição dos marcos legais, na concepção defendida pelos teóricos do Modelo Social da Deficiência. Por fim, coloco em discussão os processos de alfabetização e letramento das pessoas cegas.

### 1.1 Apontamentos históricos e legais sobre o processo educacional das pessoas com deficiência

Até o século XVII, as concepções predominantes sobre as pessoas com deficiência subsumiam-se às noções populares de misticismo e religiosidade assistencial. As pessoas com deficiência eram descritas como desajustadas, incapacitadas, inválidas, marginalizadas ou dignas de piedade.

A partir do século XVII, surgem na Europa os primeiros serviços de atendimento às pessoas com deficiência. Mazzota (2011) relata que a primeira obra impressa que trata da educação de pessoas com deficiência, de autoria de Jean-Paul Bornet e intitulada “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”, foi elaborada, na França, em 1620. A primeira instituição para a educação de “surdos-mudos” (denominação usada naquele período para designar pessoas surdas) foi fundada em 1770, pelo abade Charles M. Eppée que, em 1776, também publicou a obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”. A partir de então, os trabalhos de Eppée difundiram-se pela Inglaterra e Alemanha.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Optei pela terminologia “pessoa com deficiência” usada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “(...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2016, p. 39).

<sup>10</sup> Carlos Henrique Rodrigues em sua dissertação de mestrado “Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem”, traça um panorama histórico da educação de pessoas surdas no Brasil e no mundo. Ver também dissertação de Giselli Mara da Silva “Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos”, UFMG, 2010, na qual a autora historiciza a escolarização de pessoas surdas.

Em relação às pessoas cegas, em 1784, Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris. Haüy utilizava letras em relevo para o ensino da leitura, método que rapidamente se difundiu pela Inglaterra, Alemanha e Áustria. Em 1819, o oficial do Exército francês, Charles Barbier, idealizou um processo de escrita para a transmissão de mensagens à noite, em campos de guerra, que consistia na codificação de 36 pontos representando os sons da língua francesa. A partir deste método, o estudante do Instituto Haüy, Louis Braille, adaptou o código de guerra – mais tarde denominado código Braille<sup>11</sup> – para a leitura e escrita por pessoas cegas, alcançando grande repercussão mundial (LEITE, 2003).

No Brasil, o Braille foi introduzido por José Álvares de Azevedo, egresso do Instituto Real dos Jovens Cegos em Paris. Com o sucesso do sistema, D. Pedro II criou em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant – IBC), primeiro centro de educação para pessoas cegas da América Latina. O IBC criou a Imprensa Braille do País em 1926 e, a partir de seus trabalhos, difundiu institutos educacionais para cegos em outros estados brasileiros, dentre eles: o Instituto São Rafael, de Belo Horizonte, em 1926; o Instituto Padre Chico, de São Paulo, em 1928; o Instituto de Cegos da Bahia, de Salvador, em 1929; o Instituto Santa Luzia, de Porto Alegre, em 1941; o Instituto de Cegos do Ceará, de Fortaleza, em 1943; e o Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, de Campo Grande, em 1957 (MAZZOTTA, 2011).

Em 1946, aconteceu um importante marco na história das pessoas cegas no Brasil, com a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada por Dorina Nowill para a divulgação de livros em Braille<sup>12</sup> (posteriormente, passou a se chamar Fundação Dorina Nowill). Segundo Queiroz (2011), Dorina foi responsável pela introdução, em 1948, da imprensa Braille no Brasil e colaborou com a elaboração

---

<sup>11</sup> O código Braille, criado em 1825 por Louis Braille, é explicado por Leite da seguinte forma: “[...] constituído por 63 (sessenta e três) sinais obtidos pela combinação de seis pontos agrupados em duas colunas, com três pontos cada. Estas combinações de pontos permitem formar as letras, os sinais matemáticos, de pontuação, de acentuação e os que representam a musicografia Braille” (LEITE, 2003, p. 35).

<sup>12</sup> Para saber mais ver: Site Fundação Dorina Nowill e, QUEIROZ (2011).

da Lei de Integração Escolar do Estado de São Paulo (Lei 2.287/1953),<sup>13</sup> regulamentada em 1956, permitindo que as pessoas cegas frequentassem escolas. Posteriormente, ela dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Cegos do MEC. Em 1979, foi eleita presidente do Conselho Mundial de Cegos e representou o Brasil na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1981. Participou, em 1982, da Conferência da OIT em Genebra, onde se discutiu a Recomendação sobre Reabilitação, Treinamento e Profissionalização da pessoa cega (QUEIROZ, 2011). Os trabalhos pioneiros de Nowill ajudaram a impulsionar os processos de inclusão de pessoas cegas no ensino comum no Brasil.

Em 1950 e 1957, respectivamente, as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro criaram o ensino integrado, visando atender alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino. O atendimento de alunos cegos, a partir de então, se expande para várias regiões do Brasil, tanto no ensino comum como em salas de recursos, salas especiais, até a criação dos Centros de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (BRUNO; MOTA, 2001), na última década do Século XX.

Nos anos sessenta, tiveram destaque os desdobramentos de campanhas pelos direitos das pessoas com deficiência. Em 1960, surge a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) para capacitação de professores na educação, reabilitação de pessoas com deficiência visual e produção de equipamentos educacionais.<sup>14</sup> Tais ações, de cunho inicialmente filantrópico, suscitaram, no decorrer das décadas seguintes, algumas políticas públicas voltadas para o atendimento e inserção social das pessoas com deficiência, vindo a consolidar, mais tarde, ainda que de forma mais normativa que material, um rol considerável de regulamentos e políticas públicas que, mesmo restritos a alguns Estados

---

<sup>13</sup> Esta Lei “Dispõe sobre a criação de Classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral e dá outras providências”, no Estado de São Paulo. Fonte: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=32005>.

<sup>14</sup> A partir dos anos setenta, destacam-se algumas políticas públicas importantes no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência. Em 1973 foi criado, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com atribuições de coordenar e promover a educação especial em todos os níveis educacionais para pessoas com deficiência. O CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP), em 1983, com atribuições idênticas ao antigo CENESP, até ser extinta em 1990, quando as atribuições da educação especial passaram a integrar a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), no âmbito do Departamento de Educação Supletiva e Especial. Em 1992, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (MAZZOTTA, 2011).



brasileiros, amplamente consideravelmente os direitos das pessoas cegas de inclusão e participação efetiva na vida social.

Bruno (2013) informa que o Estado de São Paulo cria em sua rede pública de ensino, em 1960, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, nos anos 70, implanta as classes de ensino itinerantes – o que possibilitou o atendimento a alunos cegos em sua comunidade, com a oferta de recursos especiais e apoio aos professores do ensino comum – e as Salas de Recursos para alunos cegos. Essas modalidades de atendimento possibilitaram integrar os alunos cegos ao ensino comum, além de instituir o AEE. Com a criação das Salas de Recursos, os alunos cegos passam a frequentar as salas de aula comuns, contando com o recurso do atendimento especializado.

Nos anos 80, esta modalidade de atendimento difundiu-se por vários estados brasileiros. Nas décadas seguintes, houve a expansão das matrículas de alunos cegos, bem como das políticas públicas em âmbito nacional. A expansão de políticas públicas e os movimentos e demandas sociais por inclusão também impulsionaram o atendimento especializado por meio da institucionalização do Projeto Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAP), nos anos 90 (BRUNO, 2013). Resende (2007, p. 35), faz um resgate histórico da criação do CAP:

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP) surge, em 1994, a partir de reivindicações de pais e alunos com deficiência das escolas públicas, por meio de telefonemas e visitas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação.

O CAP nasce por iniciativa idealizada pela pesquisadora Marilda Bruno,<sup>15</sup> que assim sintetiza:

[...] reuni a equipe de Educação Especial para compartilhar as experiências e propor a criação do Projeto CAP; tivemos o total apoio das dirigentes do Serviço de Educação Especial profa. Walkiria de Assis e profa. Carmem Martine. Nesse momento colaborávamos ainda com os Programas de Atenção às Pessoas com Deficiência do Fundo Social de Solidariedade e apresentamos o Projeto à presidente sra Ika Fleury e sua então assessora, profa. Maria Alice R. Peres, que nos encaminharam ao Secretário de Estado dos Negócios da Educação Dr. Flavio de Moraes para apresentação do Projeto CAP, o qual reconheceu a necessidade e

---

<sup>15</sup> A pesquisadora Marilda Bruno era técnica do serviço de Educação Especial, em São Paulo, e trouxe experiências de um estágio realizado no Tomtebuda Ressources Center, em Estocolmo, na Suécia.

a modernidade do projeto, prestando incondicional apoio para sua implementação. (BRUNO, *apud.* RESENDE, 2007, p. 35)

No ano de 1996, o CAP foi adotado como política do MEC/SEESP e, hoje, está presente em todas as capitais e muitas outras cidades brasileiras, tornando-se política nacional de apoio pedagógico especializado.

Bruno (2013) destaca que o atendimento educacional especializado é um direito social garantido às crianças brasileiras desde a Constituição de 1988 e consta também no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, de 1996. A autora destaca também importantes marcos normativos e mobilizações internacionais que, a partir dos anos noventa, enfatizaram a relevância de se implementar a educação especial e a intervenção precoce,<sup>16</sup> como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, em 1990; a Declaração de Salamanca, em 1994; o Fórum de Educação promovido pela UNESCO, em Dakar, no ano de 2000; e a Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, em 2006.

Desse modo, um conjunto de políticas implementadas no Brasil, até a década atual, possibilitou mudanças importantes no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência no ensino comum, como: formação de professores; aquisição de recursos especiais; de materiais pedagógicos para apoio e suporte aos alunos com deficiência e para apoio aos professores do ensino comum. Houve também o desenvolvimento de pesquisas e estudos em conjunto com as universidades acerca da deficiência e inclusão, o que possibilitou, entre outras iniciativas: novas metodologias de ensino; oferta de cursos de Braille para professores, pais e voluntários; produções de livros em Braille; criação de centros de convivência; criação de recursos tecnológicos; adaptação de recursos pedagógicos. (BRUNO, 1997).

Em 2008, o governo federal institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo, dentre outros, de garantir: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas

---

<sup>16</sup> Intervenção precoce, para Bruno, “constitui-se num conjunto de ações educacionais especializadas que visam a complementar e suplementar o currículo de educação infantil” e objetiva o desenvolvimento integral das crianças, o suporte à família para a inclusão da criança na Educação Infantil de forma mediada e transdisciplinar, e para a atuação conjunta entre família, escola e comunidade. (BRUNO, 2013, p.38,39)

escolas comuns; a oferta do ensino especializado em todos os níveis; a formação de professores para inclusão; o atendimento especializado; e a garantia de acessibilidade. Porém, como aponta Bruno (2013, pg. 133), “pesquisas indicam que ainda são vários os desafios que as escolas enfrentam para a oferta com qualidade do Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual”.

De todo modo, pode-se afirmar que as políticas educacionais na perspectiva inclusiva obtiveram avanços e novas construções normativas que impulsionaram mudanças significativas.

Na esteira das mudanças nos marcos legais sobre os direitos da pessoa com deficiência, entra em pauta a discussão sobre os modelos de atendimento educacional, consubstanciada na introdução das políticas educacionais na perspectiva inclusiva. O processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum busca superar o histórico de exclusão e estigma infringido a esses indivíduos.

Antes de situarmos os apontamentos históricos da construção de políticas públicas na perspectiva inclusiva no Brasil, convém retomarmos, sinteticamente, as principais acepções acerca da deficiência na nossa história recente.

Até o século XVI, as pessoas com comportamento ou características consideradas desviantes eram internadas em asilos e manicômios com a justificativa de serem protegidos e receberem cuidados. Algumas iniciativas de médicos e pedagogos começam a mudar esse panorama, ainda no século XVI, ao tomarem para si a tarefa de educar pessoas consideradas incapazes de serem educadas. Contudo, somente no século XIX surgiram as classes especiais nas escolas comuns, encarregadas de atender os alunos considerados “difíceis”. Posteriormente, nas décadas finais do século XX, ocorreu a consolidação das escolas especiais para atender alunos com deficiência (MENDES, 2006a).

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, houve a difusão do modelo de integração, definido como a inserção do aluno com deficiência nas classes de ensino comum. Esse modelo não previa modificações ou reestruturações no espaço escolar nem nas práticas pedagógicas, o que impingia ao aluno integrado a responsabilidade de se adaptar ao ambiente escolar. O modelo da integração contribuiu para implementar modificações nas formas de atendimento das pessoas

com deficiência,<sup>17</sup> inserindo-os nas escolas comuns. Mas manteve a educação especial como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino.

Na década de 80, começam a surgir, internacionalmente, diversas manifestações de descontentamento em relação aos resultados da implementação do modelo integracionista, principalmente nos Estados Unidos. Segundo Mendes (2006a), apenas a partir da segunda metade dos anos 90, tais discussões passam a ocorrer também no Brasil. Na busca por alternativas para eliminar a segregação, começaram a surgir novas proposições para incluir a pessoa com deficiência. Conseqüentemente, o modelo de integração perdeu espaço, pelo menos no que se refere ao discurso oficial sobre a deficiência, dando lugar à perspectiva inclusiva.

A partir dos anos 90 do século XX, o paradigma inclusivo tomou força e foi amplamente difundido. A perspectiva inclusiva preconizava, além da matrícula dos alunos com deficiência nas escolas comuns, a modificação da escola para atender esses alunos (MENDES, 2006a). A educação inclusiva é definida por Sasaki (1998, p.8) como o processo de modificação da escola comum para atender a todos os alunos:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8)

A perspectiva da educação inclusiva passa a predominar nos discursos oficiais e acadêmicos. Mesmo que o paradigma inclusivo não esteja inteiramente assimilado, seu predomínio na legislação brasileira se dá através de vários dispositivos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência de ingressarem e permanecerem no sistema educacional. Dentre eles, a Constituição Federal/1988, no Artigo 208, prevê “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”. A Lei

---

<sup>17</sup> Embora sem repercussão em relação às pessoas cegas, o que só veio a ocorrer com a integração da pessoa cega nas classes comuns, no Estado de São Paulo, no ano de 1987. (BRUNO, 1997)

nº 8.069/1990, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe, no Art. 54, inciso III, que é dever do Estado dar à criança e ao adolescente com deficiência o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V, dispõe sobre a educação especial como “(...) modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Há ainda Resoluções e Decretos que tratam da educação inclusiva, como o Plano Nacional de Educação/2000/CNE (Lei n.º 10.172/2001). A Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, no Art. 1.º “(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades”. O Decreto nº 5.296, de 02/12/2004, dá prioridade ao atendimento e normatiza a acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

A legislação nacional também se vincula a preceitos normativos internacionais, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos; a Declaração de Salamanca, que traz Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais e universaliza o acesso à educação especial; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006.

Quanto aos procedimentos e garantias para assegurar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi elaborado e instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007, que impulsionou a modificação e implementação, pelos sistemas educacionais, de medidas que visavam garantir a inclusão escolar. Dentre essas medidas, estão: a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade. (BRASIL, 2016)

A partir da instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, as Salas de Recursos foram transformadas em Salas de Recursos Multifuncionais. Essa foi uma das várias ações resultantes da implementação do programa

“Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, do Ministério da Educação. As Salas de Recursos Multifuncionais passaram a ter como finalidade sediar o AEE, disponibilizando “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2008, p. 3), para atender crianças com quaisquer necessidades de aprendizagem específicas, consideradas público-alvo do AEE, ou seja, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades/superdotação.

Além de ter um público muito amplo, os profissionais do AEE teriam, ainda, as seguintes funções:

O Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.1)

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008), para atuar no AEE, o professor precisa ter habilitação para trabalhar como docente e formação específica na educação especial (inicial ou continuada). Atendidos os pré-requisitos, os professores atuantes no AEE teriam as seguintes atribuições:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. 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;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade

entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2008, p.4)

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial buscam consolidar alguns dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assim resumidos: a educação especial objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas do ensino regular; os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade do ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior deve ser garantida, assim como a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores e demais profissionais especializados para a inclusão; a participação da família e da comunidade. Também deve ser assegurada a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações e a articulação intersectorizada na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008) As diversas normativas sobre acessibilidade, notadamente a Lei 10098/2000, regulamentada pelo Decreto 5296/2004, garantem os direitos das pessoas com deficiência à acessibilidade. Dentre os quais prevê, no que diz respeito às pessoas com deficiência visual, o direito à audiodescrição<sup>18</sup> como ferramenta importante para a materialização de algumas garantias constitucionais.

Como exposto acima, a legislação brasileira garante direito ao ingresso e condições de aprendizagem para as crianças com deficiência na escola comum e atendimento especializado para atender às suas especificidades de aprendizagem. As leis, decretos, resoluções e outras normativas, tendo em vista a força legal

---

<sup>18</sup> "A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais [...] turísticos [...], esportivos [...], acadêmicos (palestras, seminários, congressos, aulas, feiras de ciências, experimentos científicos, histórias) e outros, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos." (MOTTA, 2018, p. 1).

desses documentos, devem servir de base para a implementação de mudanças das políticas públicas nas instâncias executivas educacionais.

No estado de Minas Gerais, o “Guia de orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais”, na sua versão atualizada, em 2014, assegura o AEE, disponibilizando “(...) serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2014, pg. 16), além de garantir a participação da família, a identificação das necessidades dos alunos com deficiência, a definição de recursos para acessibilidade, a sala de recursos, dentre outras ações.

Já no âmbito do município de Belo Horizonte, a Lei 9.078 de 19 de janeiro de 2005, nos seus Artigos 50 a 54, assegura a inclusão e acessibilidade no âmbito educacional, assim como o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência. Para efetivação da Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Guia da SMED 2011 estabelece o “Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência”, cujas atribuições visam gerir as políticas municipais da educação inclusiva para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, condutas típicas e altas habilidades, além de gerir as estratégias de formação continuada dos professores que trabalham com educação inclusiva.

Apesar da existência de um conjunto de leis que visa garantir os direitos da pessoa com deficiência, há evidências de que os preceitos legais não bastam para assegurar as condições para a permanência e acesso ao ensino de qualidade às pessoas com deficiência pelos sistemas educacionais (OLIVEIRA, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; MENDES, 2006a; NUNES; LOMÔNACO, 2010; ANJOS, 2011). Mesmo reconhecendo que as mudanças nas leis, os planos executivos e a criação de estruturas administrativas locais, no campo da educação inclusiva, tenham produzido algumas mudanças positivas, é preciso admitir que ainda há muitas limitações, tanto nas estruturas físicas, nos equipamentos e na formação de profissionais habilitados, quanto no processo de ensino das crianças com deficiência.

Durante minha pesquisa de campo, tive oportunidade de observar e ouvir relatos sobre dificuldades encontradas pelas professoras de sala comum em modificar sua ação docente para atender às necessidades de aprendizagem das crianças cegas. Nas escolas comuns frequentadas pelas crianças, não havia SRM,



por isso as professoras dependiam das orientações e acompanhamento da professora do AEE que atendia as crianças Aline e Flávio. Entretanto, as professoras argumentaram que a formação e acompanhamento recebidos não eram suficientes.

Cientes da responsabilidade de adaptar suas ações docentes para promover a aprendizagem dos conteúdos e a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da classe, as professoras apontavam muitos impedimentos/limitações para alcançar esses propósitos, como, por exemplo, carência de material adaptado e de atividades adaptadas para as crianças cegas, falta de formação para trabalhar com crianças com deficiência e falta de orientação de profissionais especializados em educação especial. Embora a professora da SRM, Carla, se responsabilizasse pelo atendimento das crianças e pela adaptação de suas atividades escolares, ela não tinha tempo nem condições de orientar ou acompanhar as professoras de maneira mais efetiva no dia a dia das escolas. Isto se dava, segundo os relatos, devido ao fato da excessiva demanda de atendimento às crianças de várias escolas da região de Venda Nova, havendo, portanto, sobrecarga de trabalho para os poucos profissionais da equipe. Tal aspecto aponta, então, para a necessidade de ampliação da equipe especializada, como veremos no capítulo 4.

Há muitos outros fatores que intervêm na garantia da oferta de ensino de qualidade aos alunos com deficiência, entre eles: negligência da rede pública municipal e também da escola em utilizar ou disponibilizar os recursos didáticos adequados às condições físicas, sensoriais ou intelectuais das crianças; a falta de formação e apoio adequados aos professores; o descrédito em relação às capacidades das crianças com deficiência; e a tendência a focar mais na incapacidade gerada pela lesão física, sensorial ou intelectual, ao invés de trabalhar focando as potencialidades e possibilidades desses alunos.

Além das carências e limitações citadas, a efetivação do processo inclusivo pressupõe a superação de paradigmas pautados em visões estigmatizadas, para possibilitar a construção de concepções alternativas sobre deficiência. Nessa perspectiva, acredito que seria necessário explorar uma concepção sociocultural da deficiência, denunciar as inúmeras limitações e barreiras, físicas e simbólicas, vivenciadas nos ambientes sociais e as variadas formas de discriminação causadoras de desigualdades sociais.

Do ponto de vista normativo, a educação inclusiva no Brasil é dotada de um referencial abrangente. Certamente que as normas não transformam automaticamente a realidade, uma vez que é notório haver abismos separando as determinações legais e normativas das práticas sociais e condições materiais. Contudo há evidências (OLIVEIRA, 2011; MANTOAN, 2016a; GLAT; FERNANDES, 2016) de relativas mudanças, inclusive culturais, dentro dos tradicionais sistemas de ensino, já que cada vez mais jovens e crianças, antes alijados do ensino formal comum, hoje frequentam a escola comum. A convivência com alunos com deficiência pode suscitar novos modelos educativos, não só para as outras crianças e jovens, mas também para os profissionais da escola, principalmente na compreensão e no trato com a diversidade.

Minha pesquisa possibilitou compreender, em certa medida, como tais leis e decretos estão sendo implementados em duas salas de aula, as frequentadas por Aline e Flávio, e em uma sala de recursos, além da repercussão na vida de duas crianças cegas e suas famílias, como será apresentado nos capítulos 4, 5 e 6.

Ouvi relatos das mães das crianças sobre as mudanças provocadas dentro de suas famílias a partir do acesso a escolas e a variadas pessoas e recursos, assegurados pela implementação das políticas educacionais inclusivas, tais como: ter acesso e direito de frequentar a escola comum; ter Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais; o direito de acesso a equipamentos e materiais pedagógicos adaptados; o direito de conviver com pessoas com diferentes características individuais; e a oportunidade de convivência com pessoas com deficiência levando suas vidas de forma autônomas e independentes. Essas mudanças possibilitaram a construção de novos valores ou novas expectativas em relação às possibilidades e potencialidades de Flávio e Aline. Segundo as mães de ambos, após o ingresso dos filhos na escola comum e no AEE, elas “descobriram” os potenciais das crianças e começaram a ver novas possibilidades de futuro para os filhos.

## 1.2 Modelo Social da Deficiência

Entender as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência impõe a reflexão e repensar concepções e visões limitadoras em relação à deficiência. Uma contribuição nesse sentido veio dos próprios sujeitos,

anteriormente denominados deficientes. Nos anos 60, Hunt investigou a deficiência partindo do conceito de estigma, de Goffman, para quem os corpos são marcados por sinais e por um conjunto de valores simbólicos que prescrevem papéis aos indivíduos (DINIZ, 2007).

Hunt, um dos precursores do Modelo Social da Deficiência, contribuiu para a organização da luta política das pessoas com deficiência no Reino Unido, com a formação da Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS).<sup>19</sup> Hunt e Michel Olivier, ambos com deficiência física, fundaram a UPIAS, juntamente com outras pessoas com deficiência, com o principal objetivo de redefinir a deficiência com base na exclusão social. Desde então, os teóricos ligados ao Modelo Social da Deficiência assumiram a deficiência como forma de opressão social de uma minoria particular. A definição de deficiência como opressão social e discriminação institucionalizada parte de marcos teóricos do materialismo histórico para redefinir os conceitos de lesão e de deficiência (DINIZ, 2007).

No Modelo Social da Deficiência, novo paradigma conceitual da deficiência elaborado a partir de Oliver e Hunt, no Reino Unido, a segregação e opressão sofridas têm causas não nas sequelas físicas das lesões, mas nas barreiras sociais que limitam a locomoção, a participação da pessoa com deficiência em diversas situações sociais e a opressão contra grupos de expressões corporais diferentes. Ou seja, na perspectiva desses autores, a deficiência não está no sujeito, mas nas condições sociais que impedem ou dificultam a acessibilidade, a locomoção e a interação.

Diante desse quadro, a alternativa para romper com a discriminação estaria na luta política. A partir da denúncia sobre a opressão sofrida pelos grupos de pessoas com deficiência, ir além da busca de melhoria dos recursos biomédicos, visando a reformulação e criação de políticas públicas para a melhoria das condições de vida dessas pessoas. O Modelo Social da Deficiência resultou na “[...] separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar.” (DINIZ, 2007, p. 9)

---

<sup>19</sup> UPIAS é a sigla para *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, cuja tradução, Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, é utilizada por Diniz (2007).

Esse grupo pioneiro de pesquisadores permitiu compreender a deficiência (embora suas elaborações tenham focado mais na deficiência física do que nas deficiências sensoriais e intelectuais) como produto da discriminação institucional, da exclusão e da insensibilidade da sociedade capitalista, que não incorpora a diferença, e não mais como uma falha biológica ou causalidade da providência divina ou natural. A partir desse modelo, a resposta para a questão da deficiência é a transformação social e a reformulação das políticas públicas “cuja consecução desencadeia uma nova perspectiva de compreensão do próprio gênero humano e da sociedade em questão.” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 474)

Parto dos pressupostos e das concepções de lesão e deficiência problematizados pelos teóricos do Modelo Social da Deficiência para tentar compreender as crianças cegas. Trato a cegueira, em minha pesquisa, não como produtora da deficiência vivida pela pessoa cega – como o resultado de um corpo biológico com restrições sensoriais – mas, sim, a deficiência como consequência, “(...) a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.” (DINIZ, 2007, p. 4)

Tratar a pessoa cega a partir do Modelo Social de Deficiência significa compreender sua diferença, sua constituição no mundo, suas potencialidades e capacidades dentro da diversidade própria do universo humano. Ao compreender as diferenças próprias da configuração dos grupos sociais, humanos, assumimos ainda a tarefa de “denunciar” as deficiências do meio social e físico que constroem, material e simbolicamente, a exclusão e a discriminação das pessoas que vivenciam essas formas de deficiência. Isto não significa deixar de reconhecer os avanços biomédicos na melhoria das condições de vida da pessoa com deficiência. Tampouco ignorar as limitações do modelo social, pelo menos em suas primeiras versões. Limites esses revelados pelas críticas das feministas, cujas teorias ampliam o debate em torno da deficiência e revelam aspectos anteriormente ignorados pelo modelo social.

É correto afirmar que a perspectiva social da deficiência sinalizou para processos inclusivos mais críticos e interativos, impulsionadores de relações mais equânimes, menos excludentes, principalmente nas redes de ensino formal. Entranto, o que não se pode ignorar é que as lesões existem, e uma inclusão em determinados casos requer cuidados à pessoa com deficiência, pois dependendo dos impedimentos gerados pela lesão ou doença, a pessoa pode passar toda a

vida com alto grau de dependência, devido a impedimentos e limitações físicas e/ou intelectuais. Ou seja, a perspectiva feminista amplia a discussão para outros aspectos como: cuidado, o papel dos cuidadores e o corpo lesado e a interdependência com outros sujeitos. Aspectos não analisados pelos teóricos do modelo social em sua origem.

A perspectiva feminista acrescenta às discussões teóricas do Modelo Social da Deficiência questões como o princípio do cuidado, a experiência do corpo lesado ou doente, a subjetividade da dor do corpo, a criança com deficiência, as condições de vida daqueles que exigem cuidado permanente, as restrições intelectuais, a deficiência como uma temporalidade que poderia advir do envelhecimento e de doenças crônicas, e as cuidadoras das pessoas com deficiência. A crítica feminista observa que os primeiros teóricos do modelo social eram do sexo masculino, cadeirantes, e pressupunham o potencial produtivo da pessoa com deficiência, a sua independência, bastando para isso a remoção das barreiras sociais e ambientais. Segundo Diniz,

[...] foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou de um adulto deficiente era uma experiência muito diferente daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. (DINIZ, 2003, p.20)

Partindo dessas premissas os argumentos feministas revigoram a tese social da deficiência e ampliam novos conteúdos ao debate político e teórico, como por exemplo, a crítica à igualdade pela independência, calcada na capacidade produtiva do indivíduo e o debate sobre o cuidado. De um lado porque a sobrevalorização da independência esquece que muitas pessoas com deficiência dificilmente a alcançaria, mesmo que as barreiras físicas e sociais fossem eliminadas. A perspectiva teórica do feminismo pressupõe a interdependência das pessoas como um fundamento, pois todo ser humano é dependente do outro em algum momento da vida, daí advém o princípio da igualdade pela interdependência e a importância da ética do cuidado como condição humana (DINIZ, 2003).

As reflexões realizadas durante todo o processo de observação e análise de dados se pautaram nos princípios e questionamentos do Modelo Social da

Deficiência. Tive oportunidade de observar pessoas concretas, reais, lutando para redefinir seu lugar social, de excluído ou incapaz, para um posicionamento de participação social, como um cidadão de direitos, integrante da sociedade. Como no caso de Carla, que trabalha como professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e de outra professora cega, que trabalha na escola comum frequentada por Aline. São exemplos de pessoas cegas que conheci durante a pesquisa e demonstram que - ainda que os sujeitos convivam com as limitações concretas, decorrentes da falta da visão, que lhes dificultam em graus variados as atividades diárias - a deficiência pode ser compreendida como situação produzida nas interações sociais, que podem e devem ser questionadas e mudadas. Mesmo reconhecendo que muitas pessoas sempre terão limitações e/ou impedimentos resultantes de lesões ou doenças, uma vez que passamos a questionar as definições sócio-culturais de deficiência, precisamos repensar as formas de interagirmos e incluirmos as pessoas com deficiência em nossas vidas cotidianas, interagindo com a pessoa e não com seus impedimentos e/ou limitações.

Isso quer dizer que as barreiras sociais podem ser superadas. E, na maioria das vezes, são, seja por pressão dos próprios envolvidos, das pessoas com deficiência e seus familiares e organizações sociais. Os exemplos observados indicam que há mudanças em curso, mas Aline e Flávio terão um longo caminho para vencerem tais barreiras.

### 1.3 Alfabetização e letramento da pessoa cega

As concepções acerca dos processos inclusivos desafiam-nos a rever conceitos e práticas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. No caso das pessoas cegas, há certas controvérsias e alguns conceitos que precisam ser repensados ou tornados objetos de reflexões mais aprofundadas. As publicações, ainda escassas, sobre o processo de alfabetização da pessoa cega são caracterizadas, em grande medida, pela ênfase no processo de aprendizagem da escrita e leitura do código Braille, tratada como sinônimo do processo de alfabetização.

A defesa do ensino do Braille como principal recurso para a aprendizagem da leitura e escrita para pessoas cegas é controversa. Para alguns autores (LEITE, 2003; ALMEIDA, 2008; MONTEIRO, 2004), a aprendizagem do Braille é

fundamental, pois somente através dele as crianças cegas teriam acesso à leitura e escrita. Entretanto, há outros autores que defendem que o Braille é importante, mas há inúmeras formas das pessoas cegas aprenderem e usarem a leitura e escrita, além do Braille, através de recursos tecnológicos computacionais, através de recursos de leitores e escribas, através de jogos e brincadeiras, entre outros. (BATISTA; LOPES; ULMAIRA, 2016; GABAGLIA, 2014; RODRIGUES, 2014; SILVA, 2011; 2016)

Aliados aos questionamentos apresentados acima, há outros, envolvendo a escrita Braille, que vão além das questões relacionadas à aprendizagem da escrita e leitura por esse sistema. Há relatos referindo-se à limitação sociocultural da presença e circulação do Braille (RODRIGUES, 2014; SILVA, 2011). A ausência da escrita Braille no cotidiano de nossa sociedade induz a questionamentos sobre a finalidade de aprender a usar uma escrita restrita a um grupo de pessoas, pouco utilizada e desprestigiada. Em outras palavras, nos diferentes contextos socioculturais em que pessoas cegas participam/interagem, os significados e valores que a escrita assume são construídos pelos e para os videntes. Dessa forma, a escrita em Braille tem circulação e produção restritas. Quase não há produção e circulação de livros, revistas, panfletos, embalagens ou outros produtos com a escrita em Braille. As bibliotecas públicas, quando possuem acervo em Braille, não suprem as necessidades de acesso às publicações impressas, como veremos no relato de Karine, que demonstra a frustração de suas ambições de leitora pela falta de acesso a impressos em Braille.

Karine Rodrigues (2014), usuária do sistema Braille, narra fragmentos de seu processo de letramento. Da infância à juventude, sua narrativa reflete as expectativas e frustrações relacionadas aos usos e funções da leitura e escrita. Semelhante a seus familiares e colegas de escola, que ela observava participando de situações de uso da leitura e escrita, Karine ansiava participar mais ativamente da cultura letrada da qual fazia parte. Na seção em que relatou seus saberes sobre a presença da escrita fora da escola, ela discorreu sobre algumas de suas expectativas em aprender a ler. Sonhava em ler histórias para sua irmã mais nova, nos dias de chuva, debaixo do cobertor, onde estaria aquecida e ainda poderia utilizar suas mãos para “ver” o texto.

Entretanto, com o passar do tempo, vieram as frustrações com a limitada disponibilidade de impressos em Braille, com poucas possibilidades de acesso a

textos escritos, além de existirem poucos leitores para a sua escrita. Ela passou por um período de desestímulo com a escrita e leitura. Em suas palavras:

É provável que essa minha descrença não se estendesse à escrita na sua totalidade, mas se concentrasse especificamente na minha forma de escrita, ou seja, no Braille. E para isso, um aspecto em particular teve grande contribuição: eu observava, por exemplo, meus primos cheios de entusiasmo lendo placas, propagandas de lojas, rótulos de embalagens de biscoitos, de chocolates, enfim, tudo o que a curiosidade e os olhos deles pudessem alcançar. Os pais deles sorriam orgulhosos das habilidades dos meninos. E eu, mesmo sabendo ler, mesmo tirando boas notas na escola, não podia descobrir muito sozinha. A falta de acesso era o problema. A escola, no meu caso, era a única fonte de material escrito de que eu dispunha. (RODRIGUES, 2014, p. 20-21)

O relato de Karine suscita questionamentos sobre os processos de alfabetização e letramento de pessoas cegas. Não basta ensinar a ler e escrever em Braille, é necessário garantir o acesso aos suportes com escrita em Braille, favorecer o uso desta escrita fora da escola e dialogar com seus usuários para aprender sobre suas necessidades e anseios sobre a cultura escrita. É preciso reconhecer que o uso e a funcionalidade da escrita, conforme demandas e expectativas do contexto social, é que dotam a escrita de sentido para os aprendizes e usuários dessa linguagem.

Bruno (2013) faz críticas quanto aos processos de ensino, predominantes, na alfabetização da pessoa cega. Para a autora, o ensino da leitura e escrita em Braille, no Brasil, foi caracterizado pela defesa da necessidade de prontidão, em uma visão passiva de aluno, dentro de um modelo mecanicista e associacionista, em que a “[...] alfabetização transforma-se em simples ato de codificar e decodificar o oral e o escrito. Este processo aparece dissociado do seu significado e do contexto social.” (BRUNO, 2013)

Bruno destaca que muitos educadores, no Brasil e no mundo, ainda pautam-se por uma metodologia tradicional de introdução da escrita em Braille a mão nas séries iniciais. Esta metodologia, segundo a autora, considera

[...] como pré-requisito para a alfabetização o desenvolvimento sensório-perceptivo e conceitual, consideram o aluno preparado para a aprendizagem, da leitura e escrita quando: Sabe seguir direções e reconhecer direita/esquerda. Pode imitar posições de figuras ou objetos que se apresentam num esquema. Sabe apontar semelhanças e diferenças. Classifica objetos por tamanho, consistência, forma, textura. Usa as mãos de forma coordenada. Emprega o tato com fim exploratório. Maneja conceitos espaciais. Adquire prática no uso correto dos dedos leitores, pressão e



movimento. Apresenta coordenação motora fina e a orientação espacial (requisitos para a escrita com reglete). (BRUNO, 2013, não paginado)

Ainda sobre o ensino e aprendizagem do Braille, os autores Leite (2003), Almeida (2008), Monteiro (2004), Rosa e Selau (2011) defendem que muitas dificuldades devem ser vencidas pelo alfabetizador ao ensinar crianças cegas. Existem os desafios do treino tátil para reconhecimento dos pontos, o treino com as mãos para datilografar na máquina *Perkins*, o treino de lateralidade para produzir a escrita feita a mão, com punção e reglete,<sup>20</sup> os exercícios de pressão com o punção para produzir as marcas em relevo sem perfurar o papel. Esses autores apontam, ainda, as dificuldades relacionadas ao acesso e manuseio dos escritos em Braille, uma vez que o volume dos textos em Braille, por exemplo, é oito vezes maior que o dos textos em tinta. Além disso, a preparação de materiais especiais para a confecção das células em tamanho maior (de isopor, madeira, espuma etc.), que acabam sendo manufaturados na escola, pois há escassez no mercado ou preços muito altos, dentre outras dificuldades.

Para Leite (2003), Almeida (2008) e Monteiro (2004), a criança cega deve realizar um treinamento específico, com o objetivo de discriminar e identificar os sinais do Braille, antes de iniciar o processo de alfabetização. Esse treinamento, segundo as autoras, é um trabalho formalizado já na classe de alfabetização, sem o qual se tornaria impossível a continuidade do processo. Após esse período de treinamento, seria iniciado o ensino dos sinais das letras, até chegar à leitura e escrita de textos em Braille. Ainda para Monteiro (2014), as exigências para o aluno cego são bem maiores, já que ele não tem oportunidades naturais de familiarizar-se com letras, números ou desenhos, antes de entrar na escola.

Vale ressaltar que a descrição do processo de ensino do Braille para crianças cegas apresenta uma concepção de alfabetização na qual o processo de alfabetização se daria de forma sequenciada: primeiro o treinamento tátil e motor, seguido do contato com as letras (sinais Braille), sílabas, palavras e textos escritos

---

<sup>20</sup> Para a “escrita” Braille, utiliza-se a reglete e o punção ou a máquina datilográfica Braille. O punção é um instrumento com ponta de metal arredondada que, pressionado sobre o papel, produz pontos em relevo, e a reglete é uma régua dupla, que abre e fecha, com dobradiças no canto esquerdo, em cuja abertura é colocado o papel, fixado entre a régua superior e a inferior. Na régua superior, são encontrados retângulos vazados, cada um compreendendo 6 pontos, na disposição de uma “cela” ou “célula” Braille.

em Braille. Ou seja, os processos de alfabetização e letramento ocorreriam de forma apartada e independente um do outro. Nessa concepção, a alfabetização seria condição para o processo de letramento.

Mas o processo de aprendizagem não pode ser reduzido apenas à técnica – é preciso reconhecer traumas, fantasmas, aspectos identitários e a própria ideologia que acompanha esse ensino. Ou seja, a discussão sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento (Street, 1984; 2003; 2010; 2012; 2014) vale também para a escrita Braille (aprofundarei esta discussão no capítulo 2).

As concepções sobre os processos de alfabetização e letramento de pessoas cegas, apresentadas por Leite (2003), Almeida (2008), Lima (2010) e Monteiro (2004), por sua vez, sugerem desvantagens no processo de aprendizagem das pessoas cegas, porque elas teriam pouco contato com a leitura e a escrita. Para estas autoras, a criança cega só se familiarizaria com os caracteres de sua escrita e leitura quando lhes são apresentados, formalmente, na escola, na maioria dos casos, por volta dos sete anos. Somente a partir desta idade iniciaria seu contato com os caracteres do alfabeto Braille, já com o propósito do aprendizado da leitura e da escrita.

Assim, como a alfabetização em tinta, predominante até os anos 80, a aprendizagem do Braille é tratada por muitos autores como uma habilidade adquirida por um indivíduo, independente do contexto social mais amplo, como a aprendizagem de uma técnica. Ou seja, esse formato de ensino do Braille pode ser compreendido como associado ao modelo autônomo do letramento. Como esclarece Street (1984; 2010; 2014), o modelo autônomo de letramento opera com a noção de letramento em termos técnicos, independentemente do contexto social.

Embora os autores citados acima creditem suas propostas de ensino às especificidades das necessidades de aprendizagem das pessoas cegas, a concepção de ensino evidenciada reproduz propostas de alfabetização vigentes no período compreendido entre a década de 20 até, mais ou menos, meados da década de 80 do século passado, quando

[...] no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, [...] entre nós ele chegou pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro. [...] a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua

escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados "tradicionais" e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação. (SOARES, 2004).

Neste contexto, o foco que era em como ensinar, passa para o como se aprende. Até a disseminação das pesquisas de Ferreiro, Teberosky e colaboradores, os educadores brasileiros assumiam que o nível de maturidade era condição para o aprendizado da leitura e escrita, ou seja, a aprendizagem da leitura e escrita dependia do desenvolvimento de determinadas habilidades visuais, auditivas e motoras. Antes do início do ensino da leitura e escrita, a pessoa deveria passar por um “[...] ‘período preparatório’, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.” (MORTATTI, 2006/2017, p. 9) Meu questionamento sobre as concepções dos autores citados busca problematizar o lugar do Braille no processo de alfabetização das crianças cegas, as metodologias consideradas essenciais para ensinar o Braille, a leitura, a escrita e a concepção de alfabetização e letramento.

Vimos, até aqui, que as concepções apresentadas sobre o processo de alfabetização da criança cega baseiam-se no pressuposto de que ela tem pouco ou nenhum contato com a escrita e a leitura antes do período escolar. Essas abordagens fundamentam-se no argumento de que a criança cega chega à escola sem nenhum ou com pouquíssimo conhecimento sobre a escrita, cabendo à escola introduzi-la na cultura letrada. Mas a escrita, neste caso, é compreendida como uma técnica a ser aprendida após o domínio de certas habilidades adquiridas com atividades do chamado período preparatório, consideradas como pré-requisitos para a iniciação no “beabá”. O uso real da escrita e da leitura é postergado, nessa perspectiva de ensino da escrita, pois as propostas de ensino, apresentadas pelos autores citados (LEITE, 2003; ALMEIDA, 2008; LIMA, 2010; MONTEIRO, 2004), seguem etapas pré-definidas a partir de graus de dificuldades. Inicialmente, há que se desenvolverem as habilidades motoras de coordenação, depois, conhecer os sinais em Braille, depois, aprender sílabas, palavras e, por fim, a leitura de pequenos textos. Somente após esse período de aprendizagem da

escrita em Braille, a criança seria colocada em situação de uso da escrita, em diversas circunstâncias e contextos.

Os autores que defendem tais concepções parecem pressupor que a escrita em Braille é a forma quase exclusiva de acesso e uso da escrita pela pessoa cega. Acreditam que o contato com a leitura e a escrita é dependente da aprendizagem e do acesso a escritos em Braille, confundindo o processo de domínio do princípio alfabético com aprendizagem da produção dos sinais da escrita em Braille. Assim, focam mais os aspectos instrumentais da aquisição da língua escrita em detrimento das práticas sociais envolvendo leitura e escrita.

As orientações ou pressupostos adotados por esses autores desconsideram perspectivas que questionam ou provocam repercussões diretas no fazer pedagógico do cotidiano escolar, tais como: as reflexões da abordagem pedagógica inclusiva; as potenciais contribuições dos estudos da psicogênese da escrita para pensar o processo de alfabetização da criança cega e; as proposições advindas da perspectiva do letramento como prática social.

A partir da abordagem pedagógica inclusiva, Bruno (2006) enfatiza a importância de uma perspectiva crítica em relação ao tradicionalismo, e tal observação se aplica, com muita propriedade, ao processo de alfabetização de crianças cegas. Para ela, uma abordagem inclusiva pressupõe que o conhecimento é construído em ritmos e tempos diversificados e é determinado pela interação qualificada, com a participação, a problematização, as vivências, a construção de significados, além da elaboração e compartilhamento de conhecimentos coletivos.

Assim, a escola, o professor e a família têm papel determinante na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da auto-imagem, independência e autonomia. (...) o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem. (BRUNO, 2006, p. 28)

Para Bruno (1997/2017), o treinamento sensorial descontextualizado e a introdução do sistema Braille mediante prontidão e treinamento de sentidos na

alfabetização pouco contribuem para o desenvolvimento da linguagem e de conceitos.<sup>21</sup>

Para as precursoras da psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita é um objeto cultural, socialmente elaborado. Sua apropriação se dá através da ação do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Conforme essas autoras, o processo de apropriação desse objeto de conhecimento é uma aprendizagem conceitual e não mecânica. Embora as autoras não tenham pesquisado sobre as aprendizagens de pessoas cegas, tive oportunidade de observar, em pesquisa desenvolvida anteriormente,<sup>22</sup> que as crianças cegas também se relacionam com a língua escrita de forma conceitual. Observei que elas possuem muitas informações sobre a língua escrita antes de aprenderem o Braille (SILVA, 2011). Concluí que a aprendizagem dos princípios alfabéticos pelas crianças cegas é um processo que inclui a aprendizagem do Braille, mas essa aprendizagem não pode ser considerada a única possibilidade para a criança aprender a ler e escrever, como veremos nos casos de Aline e Flávio, apresentados nos capítulos seguintes.

Outra questão desconsiderada nas concepções focadas em aspectos instrumentais da aquisição de leitura e escrita pelas crianças cegas refere-se aos questionamentos e proposições feitas por estudiosos do campo do letramento, mais especificamente pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1999; STREET, 1984; 2014; BARTON; HAMILTON, 1998).

Nesta abordagem, os modos pelos quais as pessoas se utilizam da leitura e da escrita são fundados nas práticas socioculturais dos diversos contextos vivenciados. Assim sendo, as crianças, cegas ou não, participam e aprendem sobre a cultura letrada porque participam e aprendem sobre sua cultura. Mesmo que os usos e práticas sociais da leitura e escrita sejam moldados pela cultura visuocêntrica, por terem acesso às práticas de letramento, as pessoas cegas assimilam e constroem conhecimentos sobre a cultura letrada.

---

<sup>21</sup> Segundo Bruno (1997/2017), “A criança cega deve ter livros infantis atraentes e criativos a sua disposição para que a leitura seja uma experiência lúdica e prazerosa. Grande parte dos professores tem estabelecido uma sequência para introduzir a simbologia braille talvez em virtude da experiência anterior de graduar as dificuldades relativas à fonética e ortografia.”

<sup>22</sup> Estudo de caso realizado com uma criança nascida cega em processo de alfabetização em escola pública, no município de Marabá/PA, em 2010.

Em conformidade com a abordagem acima exposta, seria incoerente assumir que as crianças cegas não participam da cultura letrada ou não têm acesso a ela por não terem contato visual com a escrita. No entanto, não se pode negar as barreiras existentes e as limitações de acesso às práticas letradas em versões ou formas adaptadas às necessidades e possibilidades da pessoa cega. Conforme advoga Street (2014), todos aqueles que participam de grupos sociais aprendem sobre as práticas letradas desses grupos com os quais interagem, mesmo que barreiras impostas limitem, dificultem e, às vezes, excluam as pessoas cegas da plena participação em algumas dessas práticas.

A partir do exposto, posso afirmar que há muitas controvérsias e lacunas sobre o letramento de pessoas cegas. O único consenso entre pesquisadores parece ser de que os processos de alfabetização e letramento de crianças cegas ainda são pouco compreendidos e pouco pesquisados no Brasil.

Argumento, a partir da perspectiva do letramento social, que a criança cega participa da cultura letrada e aprende sobre ela de formas variadas. A criança cega ouve programas de televisão, ouve programas de rádios, ouve os adultos falando, lendo ou conversando sobre textos escritos, manuseia variados portadores de texto, conversa e brinca com outras crianças, entre outras atividades e formas de interação, como tive oportunidade de observar, tanto em momentos de escolarização como na vida doméstica e cotidiana das crianças participantes desta pesquisa. Enfim, ao interagir com o mundo cultural, a criança cega está exposta e em interação permanente com as práticas de letramento – mesmo que sejam práticas visuocêntricas – de nossa cultura escrita e, dessa forma, constro e referenciais e saberes sobre a escrita e suas funções.

Desse modo, a realização de estudos com a finalidade de conhecermos como a criança cega participa e se integra no mundo da escrita, como aqui se apresenta, visa contribuir para a compreensão das várias maneiras pelas quais uma pessoa cega pode ter acesso à escrita e leitura em diferentes formatos e espaços sociais, como, por exemplo, um texto gravado, ditado ou ouvido através do sintetizador de voz, ou “escrever” ditando para alguém digitar ou escrever a tinta (situações mostradas no capítulo 5). Assim, conhecer as práticas de letramento de crianças cegas implica reconhecer as variadas formas de usos da leitura e escrita e compreender os diversos significados e usos culturais da

linguagem escrita nos contextos socioculturais investigados, ou seja, na escola comum e na SRM.

#### 1.4 – Sobre o uso do Braille

É importante considerar, primeiramente, que o sistema Braille segue a significação original e as normas ortográficas e de pontuação aplicadas à língua portuguesa, com exceção de algumas vogais acentuadas e símbolos representados por sinais exclusivos.

Tratando-se especificamente da língua portuguesa, o escritor em Braille usa a norma ortográfica convencionada para esta língua. Todavia, por ser um código singular à escrita comum, possui normas de grafia e aplicação específicas. Por exemplo, os números são representados utilizando os dez sinais braille da primeira série, antecedidos do sinal de número (3456), que é um símbolo específico da grafia braille. (TILLMANN, POTTMEIER, 2014, p. 4 e 5)

Esse sistema possibilita que as pessoas cegas estabeleçam “(...) contato imediato com a ortografia, estruturação de texto e segmentação lexical no próprio ato da leitura.” (TILLMANN; POTTMEIER, 2014, p. 10)

Para além das especificidades da escrita em Braille, surgem outras preocupações relacionadas ao uso (ou desuso) do Braille nas ações letradas das pessoas cegas. Estou me referindo ao impacto das novas tecnologias computacionais adaptadas para pessoas cegas.

Segundo Batista, Lopes, UIMaira (2016) e Souza (2001), um dos desafios que se apresenta para a alfabetização de pessoas cegas, na atualidade, refere-se ao uso do Braille. Para esses autores (embora assumam que há poucas pesquisas sobre o assunto), há um processo de “desbrailização”, influenciado em grande parte pelos instrumentais tecnológicos adaptados para as pessoas cegas, como gravador, leitores de tela, sistemas operacionais e *softwares* para pessoas cegas, dentre eles o *DOSVOX*<sup>23</sup> e *Non Visual Desktop Acces (NVDA)*.<sup>24</sup> Sem pretender aprofundar a discussão sobre a questão da “desbrailização”, em minha pesquisa

---

<sup>23</sup> Sistema operacional que permite às pessoas cegas utilizarem computadores comuns para desempenhar uma série de tarefas, com nível alto de independência no estudo e no trabalho.

<sup>24</sup> O NVDA é um programa com leitor de tela, livre e de código aberto. O NVDA descreve os itens na tela do computador por meio de audiodescrição do sistema operacional Windows.

de campo, observei que Aline apresentava grande desenvoltura na escrita e leitura usando o computador, mas certa dificuldade ou resistência em escrever<sup>25</sup> e ler em Braille. No caso de Flávio, observei seu domínio oral da escrita (ditava as letras das palavras para outros escreverem), mas bastante limitação com a escrita e leitura em Braille. Nos capítulos 4 e 5, descrevo com mais detalhes os saberes das crianças sobre os princípios alfabéticos.

Batista, Lopes e UlMaira (2016)<sup>26</sup> analisaram trabalhos acadêmicos publicados entre os anos de 2001 a 2011 que abordavam a alfabetização de alunos cegos. A partir das análises das publicações, as autoras concluíram que há um processo de “desbrailização”,<sup>27</sup> que seria uma forma de “silenciamento” do uso do Braille, cada vez mais acentuado, decorrentes de novas tecnologias de áudio e digitais disponíveis aos estudantes cegos no contexto escolar.

Para os autores citados, as novas tecnologias vêm impactando a aprendizagem do Braille, cada vez mais subutilizado ou substituído por gravadores, sintetizadores de voz e leitores de tela em computadores. O processo de “desbrailização”, conforme Batista, Lopes, UlMaira (2016), seria o avesso à perspectiva inclusiva da pessoa cega, uma vez que, futuramente, poderemos ter alunos exímios na utilização do computador, enquanto teremos uma população de pessoas cegas com grandes deficiências nas aprendizagens da língua escrita pela não apropriação e ausência de contato direto com a língua escrita através do Braille.

[...] compartilhamos da opinião de que é indispensável que a criança cega domine o sistema Braille, cabendo aos professores, incentivar e ajudar seus alunos no aperfeiçoamento e estudo do método, pois é a partir dele que a criança cega irá ter contato com a estrutura dos textos, a ortografia das palavras e a pontuação. (BATISTA, LOPES, ULMAIRA, 2016, p. 969)

Outros aspectos evidenciados pelos autores apontam para escassez de produções acadêmicas que tratam da alfabetização de crianças cegas, sobre o processo de alfabetização em Braille e sobre a “desbrailização”. As autoras nos alertam para a falta de pesquisas que estudem os impactos ou a importância do

---

<sup>25</sup> Aline sabia escrever em braille com a máquina perkins.

<sup>26</sup> As autoras analisaram trinta trabalhos produzidos entre o anos de 2001 a 2011, a partir das palavras-chave: letramento do cego, alfabetização em Braille e desbrailização.

<sup>27</sup> Denominação usada pelos autores.



Braille no desenvolvimento escolar dos alunos cegos e de investigações preocupadas em discutir o processo de “desbrailização”.

As afirmações das autoras indicam que, para elas, o processo de “desbrailização” impacta diretamente as aprendizagens das pessoas cegas e que há desestímulo para a aprendizagem do Braille e uma “substituição” por equipamentos digitais. Não pretendo, entretanto, assumir posição fechada sobre as vantagens e desvantagens de uma modalidade de leitura e escrita sobre outra. Acredito que as novas tecnologias proporcionam acesso e amplas formas de aprendizagem e participação na cultura escrita para pessoas cegas e videntes.

Também acredito que é importante ponderar sobre os benefícios que o texto em Braille pode levar para as pessoas cegas e, em certa medida, vantagens até mesmo sobre outras soluções tecnológicas. O uso do Braille pode favorecer aprendizagens diretas sobre a estrutura do texto, pois apresenta estrutura semelhante à encontrada no texto escrito em tinta. Pode favorecer aprendizagens das convenções ortográficas, leitura direta do texto sem intermediação de nenhuma voz (de pessoa ledora ou de sintetizador de voz), dar autonomia para a determinação do tempo da leitura, ampliar a oportunidade de acesso à leitura e escrita, entre outras vantagens. Essa discussão precisa ser aprofundada e não pretendo fazê-la aqui. Entretanto, espero que o trabalho aqui apresentado, ao caracterizar como as crianças cegas, participantes da pesquisa, navegam no mundo da escrita, possa contribuir para as reflexões a serem desenvolvidas sobre esse tema.

## **Capítulo 2 - Fundamentos Teórico-Metodológicos e procedimentos de pesquisa**

Apresento, neste capítulo, a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa e meu posicionamento sobre o campo de investigação, os procedimentos de geração e transcrição dos dados e a forma de análise.

### **2.1 Perspectiva Etnográfica**

A produção do conhecimento em Educação Especial tem sua história fortemente atrelada à área da saúde, construída em uma perspectiva individualista e patologizante. Conceitos como normalidade e anormalidade configuraram como centrais e colocaram as pessoas com deficiência entre dois pólos distintos, como pessoas mais ou menos educáveis por um lado, mais ou menos capazes, por outro. O conhecimento produzido a partir dessas perspectivas, restritivas e excludentes de outras potencialidades, situou ou limitou a Educação Especial em um campo de conhecimento apartado da Educação em geral.

Considerando essa limitação e a necessidade de superação dessa visão dicotômica e excludente, optei pela exploração de uma abordagem etnográfica para buscar compreender mais aprofundadamente a realidade das crianças cegas, a partir de suas perspectivas, vivências e contextos sociais para, então, compreender mais sobre os seus processos de alfabetização e letramento.

Optar pela perspectiva etnográfica como fundamento teórico-metodológico em minha pesquisa significa reconhecer que essa perspectiva favorece conhecer e compreender como as crianças cegas participam de eventos e práticas de letramento e, a partir dessa participação, como elas constroem saberes sobre a cultura escrita. Significa, ainda, ouvir a criança cega para tentar compreendê-la a partir de seus próprios referenciais, ou seja, os referenciais de quem vive em um mundo visual sem ter o recurso da visão.

A perspectiva etnográfica sugere, valendo-me das contribuições de Street (2003), Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), que investigar as práticas de letramento requer acurado trabalho de campo em que se considere que as práticas de letramento variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra, e que têm variadas funções de acordo com os diversos grupos sociais. A abordagem etnográfica implica a definição por uma determinada perspectiva de

pesquisa ou lógica de investigação, nas palavras de Green, Dixon e Zaharlick (2005), que possibilite ao investigador tornar visíveis os modos como os sujeitos (ou uma cultura em particular) constroem e reconstróem suas práticas letradas em seu cotidiano, seja ele familiar ou escolar. Conhecer as formas de participação das crianças cegas em eventos de letramento, a partir de uma abordagem etnográfica, possibilita perceber aspectos específicos, inerentes àquelas práticas de letramento, explicitados ou evidenciados nas situações interacionais observadas.

Contudo, faz-se necessário esclarecer, a perspectiva etnográfica de pesquisa desenvolvida por pesquisadores da educação não significa realizar uma pesquisa etnográfica nos moldes da antropologia. Para aclarar esse conceito, apresento, de forma sintética, o que caracteriza a perspectiva etnográfica. Segundo Green e Bloome (1997), há poucos critérios para se avaliar o que conta como perspectiva da etnografia aplicada à Educação.

Esses autores, ao analisar várias pesquisas consideradas como etnográficas, identificaram três abordagens para a etnografia em Educação: fazer etnografia, adotar a perspectiva etnográfica e usar ferramentas da etnografia. Segundo eles, “fazer etnografia” significa definir, conceituar, realizar, interpretar e redigir relatórios a partir de estudos aprofundados, de longo prazo, de determinado grupo social ou cultural. Já “adotar a perspectiva etnográfica” traduz uma abordagem mais restrita, focalizada em elementos particularizados da vida e das práticas de um grupo social ou cultural, tendo como referencial o uso de teorias de práticas culturais e de investigação antropológica e social. Quanto a “usar ferramentas da etnografia”, por sua vez, pressupõe o uso dos métodos e técnicas do trabalho de campo (GREEN; BLOOME, 1997) sem levar em conta um referencial teórico, o que implica a exploração de conceitos-chaves como, por exemplo, cultura, perspectivaêmica, reflexividade, historicidade, dentre outros.

Dentre as três abordagens citadas, a de adotar a perspectiva etnográfica foi a escolha mais adequada a esta pesquisa, por proporcionar uma abordagem mais circunscrita a elementos particularizados da vida e das práticas de um grupo social ou cultural, tendo como referencial o uso de teorias relativas a práticas culturais e à investigação antropológica e social.

Nas palavras de Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 52), a “(...) lógica etnográfica de investigação pode orientar pesquisadores na análise de artefatos ou

registros da vida cotidiana de um grupo social, mesmo que eles não possam ou não se engajem no desenvolvimento de um estudo etnográfico pleno.”

A perspectiva etnográfica possibilita a realização de processo analítico de aspectos menores ou restritos do “todo”, mas sem perder a perspectiva “holística”. Assim sendo, possibilita conhecer as experiências cotidianas das crianças cegas em seus aspectos individuais e restritos, mas também possibilita relacioná-las com outras práticas e vivências, não imediatamente ou explicitamente, relacionadas com as práticas de letramento, mas que dão significados a essas práticas. Conhecer, observar e participar dos eventos cotidianos com o intuito de apreender os significados elaborados nesses eventos, como afirma Street, “(...) é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 77).

A investigação orientada nessa perspectiva aproxima-se do que Green, Dixon e Zaharlick (2005) denominam de etnografia como lógica de investigação. A lógica de investigação tem como princípios o estudo da cultura, a lógica contrastiva e a perspectiva holística. O estudo da cultura refere-se à importância de que o trabalho etnográfico se norteie por teorias da cultura de um grupo e de que se adote a perspectivaêmica. A lógica contrastiva é a triangulação entre os dados, métodos e teoria, objetivando tornar visíveis princípios de práticas, às vezes, invisíveis. E, na perspectiva holística, a análise buscaria compreender como as partes se relacionam com o todo e com sua história.

Foi nesse exercício de investigação que me coloquei. Conhecer aspectos das práticas culturais de um grupo e buscar compreendê-los, analisá-los e interpretá-los, buscando problematizar as minhas concepções sobre as práticas observadas. Assim, acredito que a perspectivaêmica possibilitou colocar-me em situação de olhar através do olhar do outro, como *insider*, e a perspectiva ética possibilitou colocar-me em situação de olhar novamente “de fora”, como *outsider*, trazendo as bases teóricas para dialogar com as reflexões sobre a realidade apreendida.

Foi uma constante na pesquisa o movimento de ir e vir da minha experiência pessoal, concepções e conceitos às concepções e conceitos dos participantes da pesquisa, em um processo dinâmico de aproximação e afastamento da realidade dos participantes da pesquisa. Nesse movimento de “ir”

e me misturar à realidade das crianças cegas e “vir” para assumir um olhar alheio àquela realidade, pude estar em confronto e diálogo com as teorias de base da pesquisa. Assim, a análise resulta desse “ir e vir” entre a perspectiva dos participantes da pesquisa, o olhar da investigadora e as teorias de base da pesquisa, em permanente processo de reflexão das concepções, conceitos e crenças, meus e dos participantes da pesquisa.

Esse processo reflexivo fez o papel de manter o movimento da perspectiva ética para a perspectivaêmica e vice-versa. Através da reflexividade, os etnógrafos revelam sua autopercepção, mudanças metodológicas, além de críticas ao trabalho de campo. Dessa forma, a etnografia é um processo dinâmico. Por meio dela, o pesquisador pode situar sua pesquisa na história, tomar consciência das relações de poder e das assimetrias entre a sua vivência e a do grupo social pesquisado. (HEATH; STREET, 2009)

O conjunto de princípios que se constroem nas inter-relações locais de cada grupo, acessados em suas ações e nas interpretações da sua vida cotidiana, podem ser compreendidos a partir de seus membros. Daí a necessidade de o etnógrafo transitar, ora se aproximando da posição de membro do grupo (*insider*), ora como participante externo ao grupo (*outsider*). A partir da observação e participação que essas posições tencionam, é que o pesquisador construirá as reflexões sobre os significados que os membros do grupo dão às suas ações cotidianas, às suas práticas culturais. (STREET, 1993)

Com o objetivo de compreender os significados construídos pelos membros do grupo na e sobre sua cultura, a conceituação de cultura feita por Street (1993) ajudou-me a entendê-la como processo e a questionar os conceitos reificados de cultura, pois, para o autor, cultura é processo, é construção ativa de significados. Ele rejeita a noção de herança fixa, de essencialismo como uma pureza cultural, com fronteiras definidas, quase imutáveis. Cultura como um verbo, no sentido de processo, de ação, de eventos negociáveis ou mutáveis e complexos. Mais do que definir cultura, para Street, e correr o risco de essencializá-la, vale dizer o que ela faz. De acordo com Street (1993), a cultura não é, ela faz, cria fronteiras de classe, etnias, grupos, raça, sexo, bairro, geração etc. Muitas vezes, ela só é compreendida quando vista de fora. Não é o conhecimento das diferenças, “mas compreensão de como e porque as diferenças de linguagem, pensamento, os

usos e comportamento surgiram” (STREET, 1993, p 33) e a indagação sobre as consequências sociais dessas diferenças.

A perspectiva etnográfica foi um passo importante no intuito de conhecer e descrever as ações e significados que as pessoas dos grupos observados constroem a partir das suas inter-relações. Nas interações, os sujeitos produzem, criam e usam seus artefatos culturais. Dessa forma, o etnógrafo pode buscar informações sobre a história, as condições econômicas, políticas e sociais dos grupos, bem como suas diferenças, semelhanças, conexões com outros grupos. As relações temporais (presente, passado e futuro) e espaciais (local e global) com outros grupos sociais impõem que o etnógrafo opere constantemente com a comparação, o contexto histórico e a abordagem holística do grupo estudado.

## 2.2 Letramento e etnografia

Inquietações produzidas em estudos anteriores sobre os processos de alfabetização e letramento de pessoas cegas provocaram reflexões e novas indagações sobre as possibilidades de conhecer e compreender os processos de alfabetização e letramento de Flávio e Aline. Como me aproximar e conhecer as práticas de letramento do grupo social dessas crianças? De quais eventos de letramento elas participam? O que as crianças pensam e sentem em relação à leitura e escrita? Quais significados e valores têm a escrita em seu contexto social? O que dá sentido aos eventos de letramento de que participam ou presenciam?

Produzir dados suficientes ou adequados para encontrar respostas às questões levantadas acima direcionou minha investigação para a natureza do fenômeno letramento e as possibilidades de compreendê-lo de forma ampla. Adotar uma concepção de letramento como prática social implica o reconhecimento de que existem concepções sociais e culturais variadas dos usos da leitura e da escrita, diferindo, assim, de um determinado grupo social para outro. Portanto, para compreender os valores e significados das situações interacionais mediadas pela escrita é necessário conhecer as pessoas envolvidas, bem como aproximar-se dos aspectos culturais e sociais por elas vivenciados. Conforme Street (1984; 2014) argumenta, há letramentos e não um letramento único, universal para todas as culturas e contextos. Assim, o estudo do letramento

deve considerar os modos culturais e propósitos sociais dos usos da escrita em um determinado contexto local ou para diferentes grupos sociais.

O instrumental da pesquisa etnográfica e o olhar etnográfico foram explorados com o objetivo de possibilitar a ligação entre os significados atribuídos à leitura e escrita nos diversos eventos de letramento em que Aline e Flávio participaram.

Por sua vez, o olhar etnográfico impôs pensar na formulação e reformulação das perguntas de pesquisa, escapando da armadilha de focar o olhar nas ausências, no que a deficiência social pode gerar de inacessibilidade ao mundo da escrita. Entendendo a escrita como dependente de seu contexto de produção e das relações de poder, logo, não há um uso universal da escrita e leitura, desvinculado do contexto sócio-histórico-cultural.

A inserção no mundo da escrita ou processo de letramento não é universal e descontextualizada, há diversas formas de contato e de uso da leitura e escrita. Tendo por base essa compreensão, tomei como ponto de partida o questionamento do senso comum de que inexistia contato com leitura e escrita ou de que há pouca participação das crianças cegas em eventos de letramento, por não terem contato visual ou tátil com a escrita. A pergunta, portanto, que me orientou na direção da compreensão do que está acontecendo com as crianças em seu contexto social foi: como as crianças cegas participam de eventos e práticas de letramento em seu cotidiano e quais significados elas constroem sobre eles?

A definição de letramento como prática social abre aos investigadores a possibilidade de romperem com classificações e reduções de saberes de populações ou grupos marginalizados, tidos como pouco letrados ou até mesmo “iletrados”. (STREET, 2001; 2013) A aproximação da cultura do grupo ou dos indivíduos estudados, proporcionada pelo estudo do tipo etnográfico, deu visibilidade às práticas de letramento cotidianas vivenciadas pelas crianças Flávio e Aline, fornecendo-me, assim, elementos para a construção de sentidos sobre as formas de uso e os significados do letramento nos contextos observados, o que decorre da questão norteadora, formulada acima, tal como propõem Green, Dixon e Zaharlick:

[...] questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas pessoas

conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos e quais as consequências para as condições de pertencimento dos membros do grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.58)

A possibilidade de compreender as práticas culturais, as formas de acesso e distribuição de recursos a partir dos eventos observados aproxima a etnografia do estudo do letramento. A perspectiva etnográfica possibilita a compreensão da dimensão sociocultural da produção e assimilação das práticas sociais do letramento.

### 2.3 Sociolinguística Interacional

Defendi, anteriormente, que Flávio e Aline, como toda criança cega, participam de inúmeras situações interacionais mediadas pela escrita em seu grupo sociocultural. Entretanto, pouco tem sido investigado sobre a participação das crianças cegas nos eventos e práticas de letramento. Para conhecer a forma de participação nos eventos de letramento, na perspectiva do letramento como prática social, a adoção da perspectiva etnográfica se coloca como essencial para aproximação e inserção no campo de pesquisa, com o intuito de conhecer os aspectos culturais e sociais inter-relacionados às práticas de letramento vividas pelas crianças participantes desta pesquisa. Nesta seção, apresento e justifico a exploração da abordagem de pesquisa conhecida como Sociolinguística Interacional como elemento importante para a lógica de investigação desenvolvida nesta pesquisa.

A Sociolinguística Interacional estabelece diálogos com diferentes áreas do conhecimento, tais como Linguística, Antropologia, Sociologia, Psicologia, dentre outras. É importante destacar que a Sociolinguística Interacional é uma abordagem de pesquisa que também adota princípios etnográficos em seus fundamentos. O analista busca, a partir de sua imersão em campo e do conhecimento etnográfico da situação social observada, identificar eventos-chave para a interpretação do que está acontecendo nessa situação. Assim, busca-se compreender eventos e práticas sociais a partir da perspectiva dos membros do grupo observado, tendo como ponto de partida o uso da linguagem em contextos sociais particulares. Nesse sentido, conceitos e proposições da Sociolinguística Interacional (como as pistas de contextualização, explicadas adiante) colaboram



para a compreensão do que está acontecendo no momento da interação entre a criança cega e os outros participantes, de uma aula, por exemplo. O foco é voltado para as ações humanas por meio do uso da linguagem, examinando a interação entre as pessoas. Busca-se captar e articular o que os participantes fazem na "fala-em-interação", ou seja, "privilegia-se a perspectiva situada dos participantes na análise, o que chamamos de perspectiva êmica." (GARCEZ, 2016)

Para Garcez, o privilégio da perspectiva dos participantes que fazem a fala-em-interação nas situações concretas é o que distingue o interesse da Sociolinguística Interacional de outras abordagens sobre relações entre linguagem e sociedade. A perspectiva analítica da interação dos participantes produz exigências metodológicas e investigativas relevantes porque implica anotar e analisar os comportamentos, incluindo as pausas, a mímica, os silêncios, as feições e gestos corporais, a proxêmica (distâncias mantidas), a intensidade desses e de outros sinais e tudo que possa ser reconhecido como relevante no processo interpretativo que guia a ação dos participantes (inclusive do pesquisador/observador), enfim, tudo "[...] o que as pessoas estão fazendo umas com as outras quando fazem vida [...]."

Se a empreitada analítica se voltar para o que as pessoas estão fazendo umas com as outras quando fazem a vida, seus corpos físicos importam, o decorrer do tempo físico importa, e as formas linguísticas que elas empregam são elementos também importantes, mas em meio a uma torrente de sinalização em que, por exemplo, lapsos de silêncio podem ser relevantes para as ações. Isso pode ficar evidente nas transcrições que servem a uma ou outra empreitada analítica. Em síntese, eu diria que o privilégio à perspectiva dos participantes da ação social situada distingue o interesse dos sociolinguistas interacionais de outros estudiosos interessados nas relações entre linguagem e sociedade. (GARCEZ, 2016, não paginado)

Em uma abordagem pela Sociolinguística Interacional, os aspectos da interação que interessam são, frequentemente, aqueles que os participantes da situação interacional podem não ter consciência deles. Por exemplo, o reconhecimento dos significados da entonação ou da postura física, que variam e podem ser compreendidos de formas diferentes por diferentes grupos de falantes (CAMERON, 2001). No caso da interação entre uma criança cega, sua professora e colegas videntes, os significados da entonação e as formas como são compreendidas a postura física das crianças cegas, além do que elas sabem sobre o significado das expressões faciais e posturas físicas das pessoas

videntes, também importam e são aspectos pertinentes e relevantes a serem considerados no processo analítico da pesquisa. Nesta pesquisa, tais aspectos se tornaram a base de análise da participação de Aline e Flavio em dois eventos de letramento apresentados no capítulo 6.

Nas diversas situações interacionais, como as citadas acima, entre a criança cega e pessoas videntes, a perspectiva da Sociolinguística Interacional orienta a investigação para responder ao questionamento: “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 7) Para tanto, propõe o estudo da linguagem empregada na interação social, considerando a perspectiva dos participantes da situação interacional e o contexto sociocultural.

Uma análise da organização do discurso e da interação social demonstra a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face, pois, na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes. Considerando-se a natureza sutil e indireta dessas mensagens, a posição do interlocutor – segundo Goffman – é a de quem procura entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, indagando sempre onde se situa o contexto de fala, “onde está a realidade de uma dada interação”, “o que está acontecendo?”, “por que isso agora?” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 7)

A Sociolinguística Interacional põe em foco os diálogos dos interlocutores para construir uma compreensão situada dessas conversações, mas, para a construção dessa compreensão, há que se considerar o contexto de uso da língua. Ao focar os conhecimentos socioculturais construídos e colocados em uso nas interações face a face e os diálogos entre os interlocutores, a análise na Sociolinguística Interacional busca construir uma compreensão dessas conversações, considerando que essa compreensão depende da possibilidade de o investigador levar em conta o contexto social de uso da língua e a perspectiva dos participantes. Segundo Garcez (2016), “[...] a centralidade da noção de ação como necessariamente ação conjunta e, assim, o privilégio às perspectivas dos participantes” é fundamental na Sociolinguística Interacional. Nesta pesquisa, interessou identificar como as crianças, Flávio e Aline, participam dos eventos de letramento e como foram criadas as oportunidades de aprendizagem nos

contextos das interações de ambos com seus familiares, colegas de classe e professores.

Como explicitado acima, as abordagens teórico-metodológicas desta pesquisa focam a linguagem como ação sociocultural. Desse modo, a Sociolinguística Interacional possibilitou, por meio da análise do uso da linguagem, a compreensão de como a interação observada configurou-se como evento de letramento e as formas e significados da participação de todos os envolvidos nesses eventos.

### 2. 3.1 Contexto e competência social

Para compreender as interações, é necessário considerar o contexto em que se desenrolaram as situações interacionais. Quando as pessoas estão envolvidas em situações de interação face a face, seus comportamentos verbais e não verbais compõem o processo comunicativo. E, no caso dos eventos de letramento, os usos da linguagem referentes ao que se escreve e como essa escrita está sendo realizada tornam-se parte integrante da análise.

Nas proposições de Gumperz (2013), compreender o processo comunicativo demanda compreender as pressuposições contextuais que são sinalizadas através de traços linguísticos, denominadas pelo autor de pistas de contextualização. Não entender as pistas pode resultar em problemas de compreensão entre os participantes da interação. Para Gumperz (2013, p. 153) “os significados das pistas são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do contexto. O valor sinalizador depende do reconhecimento tácito desse significado por parte dos participantes”. Visto que fazem parte do processo interativo, as pistas de contextualização só podem ser estudadas dentro de um contexto.

Quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não verbais são fontes potenciais de comunicação, e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. (TANNEN; WALLAT, 2013, p.186)

Dessa forma, é necessário explicitar o que é entendido como contexto nesta pesquisa. Assumo, a partir de Erickson e Shultz, que o contexto não se limita ao ambiente físico ou às pessoas participantes na interação. Para estes autores:

[...] um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes

constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições. (ERICKSON; SHULTZ, 2013, p. 217)

Sendo resultado da construção dos participantes, o contexto é dinâmico, podendo variar de momento a momento. As mudanças de contexto têm potencial de produzir alterações nas relações entre os papéis dos participantes, provocando contínuos reajustamentos e redistribuições em “novas configurações da ação conjunta que podem ser chamadas de *estruturas de participação*.” (ERICKSON; SHULTZ, 2013, p. 217)

Identificar o momento em que um contexto se forma e qual o contexto formado, cria condições para definir quais comportamentos verbais e não verbais são mais adequados para aquele contexto social específico. Saber que comportamentos podem ser considerados apropriados ao contexto cria condições para que a pessoa desenvolva a competência social necessária para a sua participação nas situações interacionais de um contexto determinado.

A produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando esses contextos mudam. Exige que se saiba também qual comportamento é considerado apropriado em cada um desses contextos. (ERICKSON; SHULTZ, 2013, p. 217)

Erikson e Shultz acrescentam que, mais que competência linguística para o comportamento socialmente aceitável, é necessária a competência social, que diz respeito à capacidade de produzir comportamentos apropriados a cada situação ou contexto específico. Segundo Goffman,

As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação. (GOFFMAN, 2013, p. 17)

Um traço marcante da competência social é a capacidade de monitorar contextos, ou seja, a capacidade de avaliar e identificar um contexto e sua natureza, bem como as estratégias de ação do sujeito segundo esse contexto, seja quanto ao espaço físico, relacional e temporal ou, ainda, a mudanças que as configurações do contexto podem imprimir em relação aos sujeitos e aos seus papéis enquanto participantes. No caso da observação e análise da participação da criança cega em eventos de letramento, apresentados no capítulo 6, interessou-nos indagar de que forma essa criança utiliza a linguagem para

compreender e interpretar o que as pessoas estão fazendo com a escrita, que ações devem ser executadas por ela e outros participantes e que sinais paralinguísticos ela utiliza para guiar a sua ação e participação em eventos de letramento.

### 2.3.2 Pistas de contextualização

Em minha análise, busquei identificar o lugar e a forma da comunicação para a criação de oportunidades de aprendizagem em situações diversas de letramento, dentro dos contextos interacionais relacionados às experiências culturais, sociais e linguísticas dos participantes

Assim, precisava encontrar o caminho para interpretar a linguagem verbal e não verbal dos envolvidos nos eventos interacionais. Como foi sinalizado na seção anterior, o caminho veio de Gumperz, para quem as pistas de natureza sociolinguística sinalizam os objetivos comunicativos ou indicam as intenções ao interlocutor. Denominadas como pistas de contextualização, assim são explicadas pelo autor:

[...] é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e *como* cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede. Tais traços são denominados *pistas de contextualização*. (GUMPERZ, 2013, p. 152, grifos do autor)

Para produzir sentido sobre os modos de participação dos envolvidos nos eventos interacionais, além de ter elementos para compreender o que está acontecendo em dada situação interacional, foquei a atenção nos sinais verbais e não verbais produzidos pelos envolvidos nos eventos, bem como no contexto em que se realizam.

Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do seu contexto. O valor sinalizado depende do reconhecimento tácito desse significado por parte dos participantes. (GUMPERZ, 2013, p. 152 - 153)

A noção de pistas de contextualização proposta por Gumperz engloba as pistas linguísticas (linguagem verbal) e as pistas paralinguísticas (intenções comunicativas, tais como hesitações, pausas, timbre de voz, proxêmica, direção

do olhar etc.). É importante considerar serem, em grande medida, diferenciadas as pistas paralinguísticas utilizadas em processo de interação entre pessoas cegas e não cegas. Para acessar pistas paralinguísticas de natureza visual (proxêmica, posicionamento, estilos de vestir, notas escritas no quadro pela professora e gestos indicativos, por exemplo), a pessoa cega necessita da descrição oral feita por uma pessoa que observa a situação, o que nem sempre acontece, como veremos nos capítulos 4 e 6.

O processo inferencial realizado na análise das pistas de contextualização buscou desnudar ou tornar visíveis os comportamentos e saberes tácitos envolvidos nas situações interacionais, responsáveis por compreensões ou incompreensões que ocorrem entre os participantes das interações. O conhecimento de mundo colocado em uso nas interações é reinterpretado, construído e reconstruído social e interacionalmente, portanto é culturalmente produzido. Assim, na análise do discurso produzida a partir da tradição da sociolinguística interacional, é necessário observar as pistas de contextualização e focar o processo de inferência dos significados atribuídos à linguagem verbal e não verbal dos participantes nos eventos de letramento vivenciados pelas crianças Aline e Flávio.

Neste estudo, observei as pistas de contextualização utilizadas pelos participantes (cegos ou não cegos) para interpretar o que estava sendo esperado ou demandado deles durante a atividade realizada.

#### 2.4 Eventos-chave

Um trabalho de pesquisa do tipo etnográfico produz grande quantidade de registros. Como foram observadas aulas frequentadas pelas crianças nas escolas comuns e no AEE, sabia, antes da imersão em campo, que deveria ter meios de proceder para trabalhar com os registros e organizá-los para análise e interpretação. A definição de focar as análises em eventos-chave deu o caminho para equacionar essa dificuldade. A definição de evento de letramento foi o primeiro filtro para definir quais seriam os eventos-chave da pesquisa.

Como apresento no capítulo 3, recorro à definição de eventos de letramento de Heath (1983 *apud* STREET, 2013), entendidos como situações em que a escrita integra as interações, que podem ser observadas e registradas. A noção de eventos de letramento proporcionou, para mim, uma delimitação dos eventos

interacionais<sup>28</sup> relevantes para a pesquisa. Através desse conceito, pude focar e descrever os momentos, o local e as formas de interação em que as pessoas estivessem lendo, escrevendo ou conversando sobre o texto escrito.

Como venho delineando, a pesquisa investigou os contextos sociais e culturais das crianças, Aline e Flávio, na expectativa de apreender como elas participam e compreendem as práticas de letramento a partir do uso da abordagem etnográfica e da sociolinguística interacional.

Sendo o trabalho de campo longo e amplo, foi gerada grande quantidade de dados. Decorreu daí a questão: como tornar os dados elementos para compreender a questão da pesquisa? Desse questionamento e das leituras de pesquisas realizadas no campo do letramento, defini o foco da análise para os eventos interacionais que pudessem ser caracterizados como eventos de letramento e, dentre eles, identifiquei os eventos-chave.

Compreendo, neste estudo, como eventos-chave, a partir de Gumperz (2013), as situações de interação observadas nas quais os enunciados e as suas condições de produção configuram eventos representativos das formas de participação das crianças nos eventos de letramento e das oportunidades de aprendizagem construídas nessas interações.

A partir desse filtro, foram selecionadas como eventos-chave, neste estudo, as interações observadas nas quais as linguagens verbal e não verbal produzidas pelos participantes, bem como as condições de sua produção, possibilitaram a reflexão sobre as questões de pesquisa. Os eventos foram considerados eventos-chave por ilustrar: i) os processos de construção compartilhada de significados sobre o uso da leitura e escrita; ii) as oportunidades de aprendizagem criadas nas situações interacionais envolvendo o letramento; iii) as formas de participação das crianças nos eventos de letramento.

---

<sup>28</sup>Evento interacional, para Castanheira (2014), “[...] é um conceito analítico usado no exame do modo de construção da vida de um grupo social por meio da interação, verbal e não verbal, entre seus participantes, ao longo do tempo.” Segundo a autora, para identificarmos os *eventos interacionais*, faz-se necessário analisar, retrospectivamente, as ações dos sujeitos participantes em um determinado período de tempo. A identificação e a delimitação dos eventos interacionais possibilitam analisar como os “participantes compreenderam e contribuíram para a construção das situações comunicativas de que tomavam parte”. As situações comunicativas de uma sala de aula podem ser um exemplo de como identificar e delimitar eventos interacionais a partir da análise dos elementos “lingüísticos e paralingüísticos”. Vários elementos tornam-se evidentes como referência para o pesquisador nestas situações: como e o que se diz, quem fala e para quem fala, onde, quando, quais as mudanças conversacionais ocorridas, a organização do espaço, como agem os participantes, o que fazem, o que passam a fazer etc.

A opção por analisar os eventos-chave possibilitou explorar como as ações e interações das crianças, Aline e Flávio, com suas professoras, em um acontecimento discursivo particular, foram modeladas ou influenciadas pelo que foi construído em eventos passados, assim como elaborações conceituais e aprendizagens diversas também se tornaram recursos em eventos subsequentes.

## 2.5 Procedimentos de geração e transcrição dos dados

Os dados foram gerados através de pesquisa do tipo etnográfica, com emprego de seu instrumental, e as análises ancoradas na Sociolinguística Interacional, caracterizada pela microanálise de dados.

A pesquisa de campo foi realizada no município de Belo Horizonte durante o ano de 2015, tendo sido iniciada no mês de fevereiro e concluída no mês de novembro. Participaram da pesquisa duas crianças com cegueira congênita: uma criança, do sexo masculino, de 8 anos de idade, em processo de alfabetização e outra criança, do sexo feminino, de 10 anos de idade, usuária de tecnologias assistivas para a escrita e em processo de aprendizagem da leitura. As duas crianças residiam em bairros da região de Venda Nova, município de Belo Horizonte. Ambas frequentavam a escola comum<sup>29</sup> e o AEE, em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM), em Venda Nova, região de Belo Horizonte. Também contribuíram com a pesquisa as mães das crianças, a avó materna de Aline, Carla (professora do AEE da SRM), as professoras das classes comuns frequentadas pelas crianças, a auxiliar de inclusão da escola de Flávio e a auxiliar de Carla.

No primeiro contato com os participantes, expliquei o projeto de pesquisa e convidei as crianças, os pais e as professoras a participarem da investigação. Foram informados sobre os critérios éticos da pesquisa, da confidencialidade das informações (caso alguma informação fosse considerada inadequada para divulgação) e preservação das identidades dos envolvidos. Informei que, no relatório da pesquisa, não seriam identificados seus nomes, endereços, nomes dos locais onde estudavam ou trabalhavam. Foram solicitadas anuências por

---

<sup>29</sup> Uso a expressão 'escola comum' para me referir às escolas que não são especiais, a escola que atende a todas as crianças em classes seriadas ou em regime de ciclos. No caso das classes, denomino de classe comum.



escrito, com assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido de todos os participantes da pesquisa.

Defini como instrumentos de geração de dados a observação participante, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. As observações foram registradas em diários de campo e filmadas, as entrevistas filmadas e uma delas, a pedido da entrevistada, gravada em áudio, e as conversas informais foram gravadas em áudio e, algumas, filmadas.

A observação participante foi empregada como uma forma privilegiada de investigar os saberes e as práticas da vida social humana. Ela possibilitou estudar o outro, para conhecê-lo, sem descaracterizá-lo ou colocá-lo em condição de inferioridade ou superioridade em relação a quaisquer outros grupos sociais.

A observação participante possibilita ao pesquisador interagir efetivamente com quem está inserido na pesquisa. A interação entre pesquisador e participantes da pesquisa pode provocar modificações no comportamento de todos os interagentes. O pesquisador, como todo ser social, ora influencia, ora é influenciado pelas relações estabelecidas no campo de investigação. Consciente desse efeito, decorrente do tipo de observação, busquei manter rigor nos procedimentos de geração, transcrição e análise dos dados. Para tanto, ao longo de toda a pesquisa, coloquei minhas próprias concepções em confronto com o que estava observando. Ou seja, coloquei em jogo a perspectiva êmica e a perspectiva ética. Minhas análises e interpretações foram, conforme argumenta André (1995), no sentido de compreender como o outro – *insider* – compreende e constrói sua cultura, cotejadas com minha compreensão do que estava acontecendo naquele lugar, naquele tempo, ancoradas por bases teóricas para dialogar com as reflexões sobre a realidade apreendida.

As observações participantes foram realizadas nas salas de aula comum e em uma SRM. Foram filmadas e registradas em um diário de campo, onde registrei parte dos eventos observados, alguns sentimentos e reflexões diante de algumas experiências vivenciadas, com a intenção de retomar as reflexões e certas inspirações (talvez possa chamar de *insights*) ocorridas durante as observações como fonte auxiliar para análise dos dados.

Ressalto que o plano inicial de observar a rotina familiar e a rotina escolar na escola comum foi modificado após o início das atividades de campo. Quanto à observação da rotina familiar senti que impunha uma mudança no cotidiano.

Embora tenha sido muito bem recebida por ambas as famílias, as sessões de observação transformavam-se em momentos de visita. As mães das crianças se preocupavam em reservar um horário em que pudessem conversar comigo, me receber. Inclusive pediam às crianças que reproduzissem comportamentos típicos de sua rotina para que eu pudesse observar, como em um dia de “visita” na residência de Flávio. Sua mãe insistiu para ele manusear o cabo de vassoura como era hábito dele. Na residência de Aline, sua mãe pediu que ela pegasse uma concha (utensílio de cozinha) e o manuseasse como tinha costume. Observei que esses pedidos constrangiam as crianças. Elas se recusavam a reproduzir os comportamentos em minha presença e Aline afirmou que estava envergonhada. Estes motivos levaram-me a reduzir até cessar as observações nas residências das famílias.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2015 e objetivaram aprofundar e esclarecer questões observadas. As entrevistas de cunho semiestruturado tiveram um roteiro previamente elaborado. Foram agendadas e realizadas nas residências das crianças, nas escolas comuns e na SRM. Foram entrevistadas as crianças, os professores delas, as mães e a avó materna de Aline. As entrevistas com Aline e seus familiares foram realizadas em suas residências (dos pais e da avó dela). A avó materna passou a fazer parte da pesquisa e foi entrevistada após ser citada, em conversas informais, como a pessoa responsável por ensinar as primeiras letras e sílabas para Aline. A entrevista com Flávio foi realizada na escola sede da SRM e, com sua mãe, na residência da família. O pai de Aline e o pai de Flávio não se sentiram confortáveis em conceder entrevistas, alegaram que as mães das crianças eram as pessoas indicadas para falar “mais coisas” e “que sabiam falar melhor” sobre as crianças.

As observações das atividades na escola comum também foram reavaliadas e, posteriormente, reduzidas. As professoras das classes comuns sinalizaram sentir certo desconforto com as filmagens, inclusive uma delas solicitou que não fosse filmada em momento algum, indicando que a filmadora deveria manter o foco apenas na criança participante da pesquisa. A outra professora insistiu em comentar comigo sobre sua formação não atender às necessidades de aprendizagem de uma criança cega, portanto, ela não se sentia preparada para trabalhar com Aline. Outro aspecto que gerou incômodo, neste caso, para mim, como professora (penso que foi mais uma resposta emocional),

foi a interação quase exclusiva das crianças participantes da pesquisa com auxiliares. Senti muito desconforto em observar as interações e atividades das crianças, restritas e dependentes de uma única pessoa para cada uma delas: a colega de classe que auxiliava Aline e a auxiliar de inclusão que ajudava Flávio (situações descritas com mais detalhes no capítulo 5).

A relação das crianças com as pessoas que as auxiliavam e as formas de participação das crianças nas atividades realizadas em salas de aula foram alguns dos fatores que me levaram a refletir e a discutir a implementação da Política Educacional na Perspectiva Inclusiva. As crianças estão na escola comum e participam da maioria das atividades escolares, mas há um longo caminho a ser percorrido até a consolidação de um processo de fato inclusivo. Mais adiante retomarei essa discussão ao tratar, nos capítulos 5 e 6, das vivências das crianças no contexto escolar.

As entrevistas giraram em torno de questões referentes a: vivências das crianças e seus familiares relacionadas à leitura e escrita; expectativas em relação às crianças e ao seu futuro acadêmico e social; uso cotidiano da escrita e leitura pelos membros da família; hábitos das crianças em suas residências; sentimentos e impressões que os participantes tinham em relação uns aos outros – professores da sala comum e professores do AEE, pais em relação à escola comum e ao AEE, crianças em relação à escola comum e ao AEE etc.

As conversas informais constituíram-se de conversações livres sobre a temática da pesquisa ou sobre temas do cotidiano dos participantes que pudessem informar acerca dos significados construídos sobre a leitura e escrita em suas práticas culturais. Foram realizadas durante o processo de observação, sempre que os aspectos observados suscitaram questões relevantes para a pesquisa e que não fossem observáveis naquele momento. Ou, ainda, quando os participantes da pesquisa solicitaram ou se dispuseram a comentar ou discutir temáticas relevantes para este estudo ou conversas sobre assuntos gerais. Como foi o caso de longas conversas com Carla, professora do AEE, sobre o cotidiano das crianças, sobre as dúvidas quanto à sua metodologia de ensino, entre outras temáticas diversas.

Após o período de observação direta, realizei a transcrição e cuidadosa análise dos dados.

### 2.5.1 Geração e transcrição de dados

Utilizo o termo “geração” por entender que o pesquisador trabalha de forma a gerar os dados, a partir das fontes e instrumentos escolhidos por ele.

O que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, o que implica escolher um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona parte do campo visual disponível aos atores sociais no ali-e-então, um “operador” que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio distinta daquela disponível aos atores sociais no ali-e-então. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p 262).

Procurei registrar na íntegra as situações interacionais observadas, desde a chegada dos participantes até a despedida, embora não tenha tido êxito em muitas situações. Houve atrasos de participantes que impediram de gravar o início do evento (por estar acompanhando outra atividade), houve atrasos meus, em algumas ocasiões. Houve muitos dias de observação cancelados devido à ausência das crianças, mesmo tendo sido agendados os acompanhamentos (tanto na SRM, como na escola comum e, até mesmo, na casa dos participantes – duas vezes as mães esqueceram que eu iria até suas casas e duas vezes a avó materna de Aline não estava em casa, uma delas por ter se acidentado e ido até o pronto-socorro). Além de ter havido vários problemas técnicos envolvendo o equipamento de filmagem (a filmadora descarregou e não havia tomadas para recarregar, houve um defeito com a filmadora, que parou de gravar, entre outras dificuldades, como o barulho nos locais de gravação que impediram a transcrição das falas dos participantes). Mas, sempre que possível, todos os eventos observados foram gravados.

Além de filmar a maior parte dos eventos observados, registrei em diário de campo várias observações que considerei relevantes sobre o que estava acontecendo na situação observada, bem como reflexões sobre os acontecimentos enquanto observava/participava da situação.

Procurei sempre posicionar a filmadora (equipamento não profissional) perto dos participantes, de forma que pudesse registrar seus gestos, expressões, materiais usados, falas e sons produzidos por eles. As observações na sala de aula comum foram feitas segurando a filmadora ou colocando-a na mesa escolar que eu utilizava, perto das crianças para poder registrar as falas dos participantes da pesquisa e suas interações com os colegas e auxiliares também sentados perto

deles. Como não utilizei equipamento profissional, precisava ficar muito próxima das crianças para captar as suas falas.

Os cuidados com as gravações audiovisuais decorrem da necessidade de se registrar com clareza os momentos em que são criadas as oportunidades de aprendizagem observadas nas situações interacionais e por acreditar que as pistas de contextualização dariam elementos para identificá-las. Esses cuidados, em si, já indicam que o processo analítico da pesquisa se inicia junto com o processo de geração de dados (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014)

As filmagens foram autorizadas por todos os participantes e pelas equipes gestoras das escolas frequentadas pelas crianças, inclusive com autorização escrita no termo de consentimento livre e esclarecido.

Produzidos os dados, iniciei o processo de revisão das gravações e anotações no diário de campo para a seleção das situações interacionais que evidenciavam as formas de participação das crianças em eventos de letramento, bem como para identificar elementos que indicassem as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças em seus contextos sociais. Dessa forma, o processo analítico tem início antes mesmo da seleção e definição dos eventos a serem analisados e interpretados na pesquisa.

Esse procedimento também é necessário em função da quantidade de dados produzidos ao longo de quase um ano de observação. A partir das anotações com indicações de situações interacionais importantes e elucidativas das questões de pesquisa, revi e analisei os vídeos para uma primeira seleção dos eventos de letramento e, depois, definir quais seriam transcritos na íntegra, considerados como eventos-chave a serem analisados em meu relatório de pesquisa.

Após a seleção dos eventos de letramento e da definição, dentre eles, dos eventos-chave, procedi à transcrição dos que foram selecionados. Ao iniciar esse processo, tive de decidir pela forma de identificação dos participantes. Inicialmente, pensei ser uma simples escolha de forma, sem significado além da conveniência ou formato estético do texto. Ao aprofundar as leituras (OCHS, 1979; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), deparei-me com a discussão sobre a relevância de definir a identificação como parte do processo analítico da pesquisa. Por esse motivo, optei pelo uso de nomes fictícios, mas com certa similaridade com os nomes reais dos participantes, mantendo a letra inicial dos seus nomes. Os nomes

fictícios preservam as identidades deles, sem descaracterizá-los com letras ou outras formas menos humanizadoras de identificação.

Como o propósito analítico deve ser o elemento orientador das transcrições, segui algumas das indicações Duranti, citadas por Garcez; Bulla; Loder (2014, p. 267): a transcrição é seletiva, depende dos objetivos da pesquisa; é imperfeita, pois não é possível transcrever a experiência vivida; a transcrição atende a um determinado propósito para uma determinada platéia; os textos produzidos devem sempre ser confrontados com os dados registrados; é necessário explicitar os motivos das escolhas de representação das informações; o formato da transcrição deve ser definido em função da finalidade ou meta a ser atingida; estar consciente das “implicações teóricas, políticas e éticas do nosso processo de transcrição e dos produtos finais que dele resultam.” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 267)

A transcrição dos eventos-chave, conforme Ochs (1973), compõe a análise de dados porque demonstra o posicionamento teórico do pesquisador e é parte do processo de interpretação dos dados. O recorte feito quando se define o que, quando e como serão feitas as observações e entrevistas indica os rumos pretendidos na pesquisa, portanto já é parte do processo analítico. A definição do que será transcrito é um recorte da realidade que será transformado em texto escrito, ou seja, também compõe o processo analítico, visto que demanda análise prévia dos eventos observados para a seleção das situações consideradas relevantes para a pesquisa. As características da vida cotidiana que, no momento da interação, é regida por convenções de contextualização responsáveis pela efetiva comunicação, são diferentes das características do texto escrito, que lança mão de recursos e opções para tornar visíveis os aspectos a serem analisados. A possibilidade de definir o que será transformado em texto escrito dá poder e certa liberdade ao pesquisador de descrever e transcrever, em sentenças ideais, as falas e intenções comunicativas dos participantes.

No processo de transcrição das interações observadas e das entrevistas, optei por utilizar alguns sinais convencionados por Tannen e Wallat (2013, p. 214), com adaptações, apresentados no Quadro 1, abaixo. Ressalvo, entretanto, que me apropriei, apenas, de alguns sinais utilizados pelas autoras citadas, mas não utilizei os mesmos procedimentos de transcrição e análise dessas autoras.

Quadro 1 - Convenções de transcrição

<b>Convenções para transcrições</b>	
Entre barras para transcrições incertas	/ /
Dois pontos seguindo vogais para alongamento do som	:
Dois pontos seguidos para pausa breve	..
Três pontos seguidos para pausa mais longa	...
Palavras com todas as letras maiúsculas para ênfase	LETRA
Entonação de interrogação	?
Entonação de exclamação	!
Entre parênteses e itálico para as pistas de contextualização	<i>(pistas)</i>
Entre aspas para a fala relatada	" "
Reticência entre parênteses para transcrição parcial	(...)
Negrito indica fala concomitante	<b>negrito</b>

Fonte: Adaptado de Tannen; Wallat (2013, p. 214)

### Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos conceitos orientadores da tese

Discuti, ao longo dos dois primeiros capítulos, conceitos relacionados à temática da pesquisa e fundamentais para guiar o processo de geração e análise dos dados. Pretendo explicitar, neste capítulo, conceitos fundamentais para a compreensão dos dados produzidos e ainda não suficientemente explorados nos capítulos anteriores.

Cabe ressaltar que, na Introdução e no capítulo 1, ao apresentar o Modelo Social da Deficiência, abordei uma teorização que questiona o paradigma da deficiência enquanto condição do indivíduo, sem que se considere as concepções limitadoras da cultura predominante. Ao apresentar tais questionamentos e proposições, explicitarei mudanças históricas nos campos da pesquisa sobre a deficiência, relacionadas aos direitos e garantias para as pessoas com deficiência. Assim, o Modelo Social da Deficiência adiciona aos pressupostos teóricos desta pesquisa a discussão da deficiência em uma perspectiva social.

Este capítulo tem a função de complementar as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, referentes a conceitos e teorias exploradas para compreensão do processo de alfabetização e letramento das crianças cegas participantes desta pesquisa.

#### 3.1 Novos Estudos do Letramento (NLS)

Optei por explorar a abordagem do Letramento como Prática Social, comumente denominada de Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2010; 2012; 2014; GEE, 1999; HEATH; STREET, 2009). Diversos estudos desenvolvidos a partir dessa perspectiva demonstram que as crianças videntes podem se favorecer com a participação em eventos de letramento durante todo o seu processo de aprendizagem. Conforme demonstrarei nos capítulos adiante, as crianças cegas também participam e se engajam em diversos eventos de letramento ocorridos dentro e fora da escola e essa participação beneficia o seu processo de alfabetização. Maciel e Lúcio, referindo-se ao ensino de crianças videntes, afirmam que:

Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita. (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 17)



Ao tratar separadamente os processos de alfabetização e letramento, corre-se o risco de considerá-los como dois estágios da aprendizagem, diferenciados e estanques: primeiro, ensina-se a ler e escrever; depois, ensina-se a fazer uso desses saberes em situações sociais, lendo e escrevendo com função real. Soares (2004) argumenta que é necessário que o processo de alfabetização se desenvolva num contexto de letramento. Assim como defendido por Maciel e Lúcio:

Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como uma aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 16)

As ponderações feitas por Soares (2004), Maciel e Lúcio (2004), estão alinhadas com proposições defendidas por outros pesquisadores ao longo das últimas décadas. Na busca de superar a concepção legitimada de letramento – ou não letramento de algumas pessoas ou grupos – Street se envolveu “[...] em um conjunto alternativo de conceitos teóricos que ficaram conhecidos como Novos Estudos do Letramento” (2010, p. 36), representando uma mudança na forma de pensar e pesquisar o letramento, “[...] enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social.” (STREET, 1984, *apud* STREET, 2013, p. 52).

A partir de pesquisa antropológica realizada no Irã, em que observou e analisou práticas locais de uso da escrita nos âmbitos escolar, comercial, religioso e familiar, Street (1984) estabeleceu a distinção entre dois modelos culturais do letramento, denominando-os de modelo autônomo do letramento e modelo ideológico do letramento. O *modelo autônomo de letramento*, na definição de Street, desvincula a escrita de seu contexto de produção como um processo neutro. Nesta concepção, haveria uma forma única de letramento, relacionada ao progresso e ao avanço de uma sociedade, ou seja, as práticas de leitura e escrita melhorariam as capacidades cognitivas e as perspectivas econômicas e sociais dos menos privilegiados.

No *modelo ideológico de letramento*, as práticas de letramento são, social e culturalmente, determinadas e, por isso, são diversificadas e relacionadas às

estruturas de poder em uma dada sociedade. Nesse modelo, compreende-se que as práticas de letramento são produzidas em contextos sociais e culturais próprios, são plurais e respondem às necessidades de escrita de cada grupo. Portanto, o modelo ideológico oferece um arcabouço teórico para a compreensão dos múltiplos significados da escrita nos diferentes contextos, nos diferentes modos de produção e reprodução de práticas de letramento sociais, de modo a entendê-la como ideologicamente concebida dentro de determinados contextos grupais ou sociais, não podendo ser concebida a escrita e seus modos de produção como neutras ou reduzidas a técnicas (STREET, 2003; 2013).

Em favor da perspectiva ideológica, esse autor argumenta que:

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2013, p. 53)

A pesquisa sobre letramento na perspectiva ideológica implica conhecer os contextos culturais e sociais dos sujeitos participantes da pesquisa para que se possa, a partir da observação de eventos de letramento e das vivências socioculturais dos participantes, conhecer as práticas de letramento do grupo social e dos sujeitos da pesquisa.

Nos contextos familiares dos participantes desta pesquisa, posso afirmar, a partir da pesquisa de campo, que as famílias não demonstraram ter hábitos de leitura de livros, jornais e revistas. Por outro lado, demonstraram diversos usos da leitura e escrita, de variadas formas e com variados propósitos. A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano dessas famílias através de: celulares com acesso à internet, por meio de aplicativos de envio de mensagens, como o *Whatsapp*, e de redes sociais, como o *Facebook*; programas de rádio e televisão; acesso e uso de computadores; livros didáticos, digitais e impressos, em Braille e em tinta; boletos de contas, de luz, de água etc.; impressos comerciais, como panfletos, entre outros. Assim, conforme evidências apresentadas no capítulo 4, é possível afirmar que Aline e Flávio participam de diversos eventos de letramento, ao vivenciarem as práticas sociais de letramento de seus contextos familiares.

A adoção da perspectiva social do letramento, desta forma, ao levar o pesquisador a indagar por quem, quando, como e onde a escrita está sendo utilizada em contextos locais, contribui para a desconstrução do entendimento de que a criança cega não tem acesso à cultura escrita até ingressar na escola. Considerando que as crianças cegas estão imersas em um mundo em que a escrita se faz presente de diversas formas, elas participam de eventos de letramento, assim como outras pessoas de seu grupo social. Como as práticas de letramento resultam de práticas culturais e sociais, cada grupo social constrói e reconstrói sua forma de interagir com a leitura e escrita, a partir de seus valores, de suas possibilidades e necessidades. Assim, ao explorar uma abordagem social do letramento, busquei examinar como as crianças cegas participam dos eventos de letramento em diferentes esferas sociais.

### 3.1.1 Eventos e práticas de letramento

A abordagem do Letramento como Prática Social, postulada pelos NLS, evidencia e legitima as múltiplas práticas sociais envolvendo a escrita (Street, 2014). Para isso, faz-se necessário investigar os contextos específicos em que acontecem as interações, situando-os no tempo e no espaço e, também, em suas relações com outros contextos e outros espaços. Para compreender essas especificidades e complexidades do Letramento como Prática Social, os conceitos de evento de letramento e de prática de letramento são importantes. A distinção entre esses dois conceitos contribuiu para delinear o foco de análise desta pesquisa: os eventos de letramento. Sem, contudo, negligenciar a relação entre a situação observada e o contexto sociocultural dos participantes.

Os eventos de letramento são definidos, a partir de Heath (1983, p. 93 *apud* STREET, 2013, p. 55), como “[..] qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Ainda segundo essa autora, os eventos de letramento podem ser observados e registrados. Street (2003) considerou necessário distinguir “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. As práticas de letramento referem-se às relações mais amplas que os eventos de letramento e relacionam os eventos com os contextos culturais e sociais. Ainda de acordo com Street (2013, p. 55), “As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo

de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.”

A definição de práticas de letramento nos incita a um exercício permanente de coerência em situar o letramento como algo mais amplo do que as competências de leitura e de escrita, entendidas como atributos individuais e independentes dos contextos sociais. Significa comprometimento com a compreensão das práticas sociais, das relações de poder, da cultura vivenciada pelos sujeitos em seu contexto sociocultural, ou seja, compreender o letramento na perspectiva do modelo ideológico.

A pesquisa sobre o letramento de crianças cegas deve, portanto, comprometer-se com o reconhecimento, descrição e análise de práticas sociais de letramento ainda não examinadas ou conhecidas. Para conhecer as práticas de letramento das crianças cegas, foi necessário investigar como essas crianças participam de eventos de letramento, já que, segundo Street,

[...] eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou escrita e começamos a delinear suas características. (STREET, 2012, p. 75)

Entretanto, o autor alerta para o risco de restringirmos a investigação somente aos eventos de letramento, pois:

[...] há também um problema se usarmos o conceito isolado, à medida que permanece descritivo e, do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados são construídos. Se observássemos um evento de letramento particular na condição de não-participante que não estivesse familiarizada com suas convenções, teríamos dificuldade de seguir o que estivesse acontecendo; por exemplo, como lidar com o texto que fornece o foco para o evento e como falar sobre isso. Claramente, há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem. (STREET, 2012, p. 76)

Pode-se filmar e acompanhar vários eventos de letramento relevantes ou representativos das questões de pesquisa. Entretanto, a observação desses eventos pode não ser suficiente para a contextualização, análise e compreensão das práticas de letramento a eles relacionados. Street retoma o conceito de práticas de letramento e problematiza a relação dos eventos de letramento com contextos culturais e sociais mais amplos:

[...] é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte desta ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. [...] É por isso que muitas vezes não faz sentido fazer perguntas às pessoas apenas sobre o letramento [...], ou mesmo sobre a leitura e a escrita, porque o que pode dar *sentido* a eventos de letramento pode ser realmente alguma coisa que não seja pensada primeiramente em termos de letramento. (STREET, 2012, p. 76-77).

As considerações apresentadas indicam que há uma quantidade insuspeitada de fatores que podem dar significados a um evento de letramento. A pesquisa na perspectiva etnográfica possibilita relacionar as falas dos participantes da pesquisa às experiências sociais e culturais que dão significação aos eventos observados. Essa questão foi exemplificada por Street (2012), citando estudo realizado por Heath e McLaughlin sobre a leitura de jornais por adolescentes norte-americanos. Os pesquisadores observaram várias atividades que não eram consideradas, pelos próprios participantes, como letramento. Uma pesquisa superficial poderia levar à conclusão de que se tratava de pessoas “não-leitoras” ou analfabetas.

A imersão em contextos de uso da leitura e escrita vivenciados por crianças cegas favoreceram a compreensão dos valores, a significação das situações de uso da leitura e escrita nas vidas das crianças. Portanto, acredito que, ao apurar o olhar e tentar conhecer mais profundamente a vida, a rotina de variados contextos culturais favorecem avanços teóricos sobre o reconhecimento e análise das práticas de letramento da pessoa cega.

Enfim, os estudos e investigações nesta área contribuem para a superação da “cegueira” de nossa forma de conceber os modos de ver, ler e escrever. Neste sentido, os conceitos e definições do Letramento como Prática Social trazem novas perspectivas de investigação. Por isso, nesta pesquisa, trabalhei com a concepção de letramento ideológico, buscando compreender as práticas de letramento vivenciadas por crianças cegas em seus contextos socioculturais.

### 3.2 Oportunidades de aprendizagem

O comportamento apropriado, decorrente da identificação do contexto criado, é apontado por Gumperz (1991, p.74) como “[...] pré-condição para obter

acesso às oportunidades de aprendizagem.” Ou seja, os diferentes contextos de aprendizagem exigem formas de participação e interação diferenciadas. As crianças precisam estar familiarizadas com os contextos criados, assim como com as mudanças contextuais, para saber quais comportamentos são mais eficientes para a inserção e participação nas atividades escolares.

Minha pesquisa possibilitou observar a participação das crianças em eventos diferentes, ocorridos em espaços e grupos sociais díspares. As demandas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres alteram-se nesses contextos. Estudos etnográficos (HEATH; STREET, 2009; GUMPERZ, 1991) assinalam como essas diferenças implicam uma distância entre experiências que, por vezes, criam barreiras para as crianças ou faz com que sejam vistas como deficitárias.

Através de vivências de diversas situações sociais, as crianças cegas podem aprender sobre comportamentos considerados adequados para a sua faixa etária em diferentes contextos sociais. Podem ter sua curiosidade estimulada, podem explorar diferentes ambientes físicos, diferentes valores, com diferentes concepções sobre a importância, a função e as formas de uso da língua escrita. Toda essa diversidade de experiências pode possibilitar que as crianças cegas convivam com a cultura letrada e aprendam mais sobre ela. A pesquisa de campo possibilitou conhecer muitas vivências e experiências das crianças Aline e Flávio com a cultura letrada, e que são apresentadas, nos capítulos 4 e 5, com mais detalhes das situações interacionais observadas.

O processo de comunicação e as formas de interação vinculam-se à criação de oportunidades de aprendizagem e de participação nas situações interacionais observadas. Este estudo, ao por em foco as crianças cegas e suas interações em diferentes espaços interacionais, observou como são construídas oportunidades para a aprendizagem da cultura letrada em diferentes contextos e eventos (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995). Na análise de eventos-chave, procedida no capítulo 6, são abordadas situações interacionais nas quais tais oportunidades são construídas.

Tuyay, Jennings e Dixon (1995) concebem a oportunidade de aprendizagem (*opportunity to learn*) como um processo interacional que vai além da apresentação de informações unidirecionais. Para essas autoras, a aprendizagem requer que o sujeito produza seu próprio sentido para as informações que lhe são

apresentadas, modificando seu conhecimento com base na interpretação dessas informações, que podem ter várias fontes (professor, estudante, livro, vídeo, textos) e diversas formas (declaração, pergunta, quadro, gesto, sentimento, resposta verbal).

Castanheira, baseando-se em Tuyay, Jennings e Dixon (1995), expõe o fato de que, no contexto escolar, as conversas da turma em sala de aula, por meio dos discursos orais ou escritos, produzem oportunidades de aprendizagem pelo envolvimento, pelas negociações, pelos papéis e relações assumidas, no estabelecimento de direitos e obrigações, cujos processos interpretativos e discursivos “são centrais na própria construção de oportunidades de aprendizagem” (CASTANHEIRA, 2010, p. 55). De acordo com essa autora, as ações desenvolvidas pelos participantes de um grupo social são mediadas pelos significados culturais criados na interação entre esses participantes, durante o transcurso de eventos sociais ao longo do tempo (por exemplo, um evento de letramento em sala de aula). Ainda segundo a autora, os significados culturais permitem que os membros de um grupo social (por exemplo, alunos e professora) possam compreender conteúdos e também construir significados sobre como, quando, onde e qual o propósito de certas ações desenvolvidas em sala de aula (por exemplo, responder a questionários, escrever textos sobre as férias).

Situar a aprendizagem em possibilidades coletivas é indagar sobre o que está potencialmente disponível para ser aprendido pelos alunos mediante sua participação e envolvimento na própria construção da aprendizagem. (CASTANHEIRA, 2010, p.56)

O contexto discursivo e interacional estabelecido entre os sujeitos, seja na educação escolar ou em outras situações sociais, possibilita e cria oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita (CASTANHEIRA *et al.*, 2001; COOK-GUMPERZ, 1991; TUYAY *et al.*, 1995) que são um dos focos do trabalho nesta tese.

## Capítulo 4 - Trajetórias de vida e letramento de Flávio e Aline

Neste capítulo, exploro os registros de minha pesquisa para descrever as crianças Flávio e Aline, relatar informações e propor algumas considerações e reflexões sobre elas e, em seguida, uma síntese das trajetórias das crianças, a partir das observações e entrevistas com: suas professoras (escola comum e AEE); suas mães; a avó materna de Aline e; com elas próprias, Aline e Flávio.

### 4.1 Primeiros contatos

O processo de entrada em campo foi importante para promover minha aproximação com as crianças e os seus familiares e colocou-me, também, diante de uma série de conceitos e preconceitos sobre a cegueira e as pessoas cegas. As reflexões suscitadas foram basilares na estruturação das relações estabelecidas a partir daí. Resgatei alguns registros e momentos marcantes que favoreceram a reflexão sobre a entrada em campo e suas implicações no desdobramento do processo de pesquisa.

#### 4.1.1 Primeiros contatos: Flávio

Flávio nasceu cego, consequência de uma doença denominada Retinopatia da Prematuridade, com descolamento de retina. Tinha oito anos de idade quando o conheci, em fevereiro de 2015. Morava na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. De família das camadas populares, composta por ele, uma irmã mais nova, o pai e a mãe. Seu pai trabalhava como pedreiro e a mãe era dona de casa. Frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, região de Venda Nova, no turno vespertino, e frequentava, em dois dias na semana, a Sala de Recurso Multifuncional em outra escola pública municipal, também na Região de Venda Nova, no turno matutino.

No primeiro contato com a mãe de Flávio, por telefone, apresentei os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Cássia, mãe de Flávio, concordou em participar de minha proposta. Marcamos de nos encontrar quando ele iniciasse suas aulas no AEE.

Antes de conhecer Flávio, já havia ouvido muito a seu respeito, através de Carla: “O problema do Flávio é que ele tem certeza de tudo”; “Ele é muito verbal”;



“Ouve rádio o tempo todo sem ter alguém que explique e ajude ele a entender” (Conversa com Carla em 06/02/15). Carla afirmava que Flávio apresentava um comportamento resistente em usar as mãos para explorar o meio ambiente. E que ele falava muito, sem ter conhecimentos ou experiências sobre os assuntos, temáticas ou afirmações que fazia.

Os comentários de Carla remeteram-me a leituras sobre o desenvolvimento das crianças com cegueira congênita. Conforme Amiralian (1997), a movimentação e exploração do meio ambiente são fundamentais para o desenvolvimento das crianças cegas. Entretanto, muitos fatores podem interferir nesse processo, produzindo atraso e restrição de mobilidade das crianças cegas em seus primeiros anos de vida. Para a autora, a criança começa a explorar o mundo desde cedo, mobilizada pela necessidade de tocar os objetos que ela vê, ou seja, a motivação para a exploração do espaço físico seria promovida, inicialmente, pelo sentido da visão. No caso da criança cega, haveria dependência do incentivo das pessoas ao seu redor para se movimentar e explorar o ambiente físico, pois a audição “[...] não fornece a continuidade sensorial dada pelo sentido da visão” (AMIRALIAN, 1997, p. 48). A falta da visão e a dependência de terceiros são considerados intervenientes no processo de desenvolvimento das crianças cegas, o que pode responder, parcialmente, pela falta de interesse em explorar o ambiente físico. Logo, Flávio pode não ter sido incentivado adequadamente a explorar o ambiente à sua volta, o que explicaria algumas de suas características, descritas por Carla.

Além disso, Amiralian argumenta que a criança cega adquire um sentido de “autoproteção” em relação a um mundo não compreendido por ela e com consequências imprevisíveis para as suas ações. Para a autora,

[...] o controle da movimentação é uma forma essencial de autoproteção adotada pelos cegos, podendo-se notar a determinação com que algumas destas crianças desde cedo fecham este caminho, que normalmente serve para descargas de energia corporal. A consequência desta auto-restrição na atividade motora pode ser responsável por depressões, tédio e falta de espontaneidade, observada com frequência entre os cegos, ou então, as energias que se expressam em atividades construtivas, ficando reprimidas, encontram sua expressão nos movimentos rítmicos e repetitivos realizados pelos cegos. (AMIRALIAN, 1997, p.62).

Bruno (2000), baseando-se em pesquisas do campo da neurociência, amplia as explicações de Amiralian. Segundo Bruno, a qualidade do desenvolvimento perceptivo da criança cega depende das experiências sensório-motoras integradas, pois tais vivências possibilitam melhor organização, planejamento das ações motoras, percepção espacial, entre outros. Como decorrência da baixa atividade motora, proprioceptiva e vestibular, a criança cega “[...] tem pouca oportunidade de prolongar as experiências táteis-cinestésicas: de flexão do corpo, da sucção dos dedos e roçar do rosto, que vivenciam no útero materno” (BRUNO, 1993, p.14), sem tais experiências, a exploração tátil, o conhecimento corporal e do meio ficam prejudicados.

[...] a ruptura dessas experiências sensório-motoras integradas prejudica a organização e o planejamento do ato motor, a vivência do corpo no espaço que são responsáveis pelo desenvolvimento do mecanismo de adaptação ao meio e de organização interna do sujeito. A pouca experiência sensório-motora vivenciada pela criança pode levar à rejeição de estímulos táteis, concorrendo para o desenvolvimento de uma hipo ou hiper sensibilidade tátil. (BRUNO, 2000, p. 15)

Tais argumentações teóricas sobre o desenvolvimento da criança cega pareciam suficientes para explicar o que já tinha ouvido falar sobre Flávio quanto à sua resistência em tocar objetos. Contudo, não sabia o que esperar dele, porque considerava fundamental a exploração tátil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças cegas.

Meu primeiro contato pessoal com Flávio aconteceu no dia 24/02/2015, na sala do AEE. Nesse dia, tive oportunidade de conversar pessoalmente com Cássia e Flávio sobre minha pesquisa. Apresentei novamente os objetivos de pesquisa e as formas de como pretendia desenvolvê-la, ambos concordaram em participar.

Ao ver Flávio pela primeira vez, sua aparência física não despertou atenção. Embora tivesse olhos afundados, sua aparência não diferia, significativamente, da aparência da maioria das crianças de sua faixa etária. Já o seu comportamento chamou minha atenção. Observei que ele tinha o hábito de fazer movimentos repetitivos, naquele instante, classifiquei seus comportamentos como maneirismos.<sup>30</sup> Não usava bengalas ou outras formas de apoio para a sua

<sup>30</sup> Segundo Sá e Simão (2010), Amiralian (1997), Bruno (2000) e Veiga (1983), é comum crianças com cegueira congênita desenvolverem comportamentos estereotipados e maneirismos. Para Sá e Simão (2010, p. 31), “Os comportamentos estereotipados, maneirismos e tiques caracterizam-se por movimentos involuntários, artificiais, repetidos e descontextualizados como, por exemplo,

locomoção e mobilidade. Falava bastante sobre diversos assuntos, na maioria das vezes, temáticas não interrelacionadas. Por apresentar essa característica, concluí, precipitadamente,<sup>31</sup> que Flávio apresentava acentuado verbalismo.<sup>32</sup>

Em uma de nossas conversas, Flávio mudou tantas vezes a temática que reafirmou a conclusão de manifestação de seu verbalismo. Iniciava um assunto e mudava bruscamente para outro, não fazia transição de temática ou estabelecia interrelação (pelo menos não eram evidentes para mim) entre as temáticas. Também não usava nenhum recurso linguístico ou paralinguístico para indicar a mudança na temática do diálogo, como no trecho abaixo:

F: Você é católica ou evangélica?

K: Nem uma nem outra, Flávio. E você? É católico ou evangélico?

F: Eu sou evangélico, lá da igreja Vale Verde.

K: De qual igreja?

F: Eu nasci no Hospital das Clínicas.

Flávio mudava constantemente de assunto, dificultando a manutenção do mesmo tema de conversa por muito tempo. O diálogo transcrito acima continua por mais alguns segundos, até o início da atividade na SRM. Em outras ocasiões, aconteceram rupturas temáticas semelhantes em nossos diálogos. Essa atitude pareceu-me, a princípio, como um hábito de falar sem ter a intenção de dialogar, falar por falar. Considerei ser o verbalismo a característica que poderia explicar esse comportamento linguístico de Flávio. Posteriormente, comecei a compreender certos sentidos lógicos em sua fala, a partir de diálogos com Carla, com Cássia e com Flávio, passei a atribuir as peculiaridades da fala de Flávio aos seus hábitos, à sua vivência cotidiana. Sua fala apresentava recursos linguísticos semelhantes aos usados em programas de rádio, com mudanças constantes de gêneros e temáticas.

---

movimentos rotativos das mãos, balanço e manipulação do corpo, inclinação da cabeça, tamborilo e compressão dos olhos.” Para Amiralian (1997), esses comportamentos podem se desenvolver como consequência do sentido de autoproteção das crianças cegas. Para Bruno (2000, p. 17), “As estereotipias podem ser sinal de que a criança, por falta de experiências sensório-motoras significativas, tenha desenvolvido esquemas rítmicos de movimento próprio. Estas crianças necessitam de ajuda para poderem observar tátil-cinestésicamente o movimento de suas próprias mãos e as dos outros para poderem assimilar, conservar e reproduzir outros tipos de movimento.”

<sup>31</sup> No capítulo 6, apresento análises de eventos de letramento evidenciando que o chamado “verbalismo” de Flávio depende da situação interacional.

<sup>32</sup> “O verbalismo é a tendência de usar palavras, expressões ou termos descontextualizados, sem nexos, desprovidos de sentido e de significado, porque a falta da visão colabora para que a criança use as palavras para substituir aquilo que não enxerga.” (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 31)

Assim, um das características notadas na primeira sessão de observação de Flávio refere-se à sua forma de interagir através do diálogo. Tive a impressão de que ele não se concentrava na fala dos outros ao seu redor. Ele desviava a atenção da atividade em andamento com muita facilidade, falava de assuntos alheios às atividades escolares, com rápidas e bruscas mudanças temáticas. Nessas ocasiões, eu não conseguia entender a ligação entre os assuntos de sua fala.

Em um encontro com Carla, comentei a fala de Flávio, aparentemente desconexa e sem sentido. Para Carla, esta fala seria consequência do excesso de exposição de Flávio a programas de rádio, pois ele permanecia horas ouvindo a programação radiofônica em casa. E, para Carla, os variados sons e variados enunciados transmitidos pelas emissoras de rádio podem ser compreendidos por ele de forma desconexa e entrecortada. As emissoras passam, com frequência, do segmento de fala do apresentador para um comercial, muitas vezes, sem indicações e ligações claras entre os assuntos e enunciados.

Os programas de rádio organizam-se em variados gêneros radiofônicos,<sup>33</sup> tais como: jornalístico, musical, publicitário, entre outros. As programações das rádios tendem a se organizar por programas focados em um dos gêneros radiofônicos, mas eles, ainda assim, são entremeados, geralmente, por vários gêneros em um mesmo programa. Um programa jornalístico ou musical é sempre intercalado por outros gêneros, como os comerciais, por exemplo. Outros programas podem ter interrupções para dar notícias ao vivo, músicas, comerciais, entre outras.

Flavio usava expressões que, no contexto imediato da fala, não faziam muito sentido para o ouvinte. Algumas expressões que ele usava pareciam vir dos contextos de mídia (TV e rádio): “auditório”, “aplausos”, “reservatório”, “universal”. Um exemplo do uso de tais palavras ocorreu durante a entrevista com Flávio. Quando ele, demonstrando cansaço por participar da entrevista, disse: “Vamos acabar com esse reservatório de conversa!” (entrevista com Flávio, 03/11), referindo-se ao desejo de encerrar a entrevista.

A fala de Flávio, entrecortada e aparentemente desconexa, pode decorrer (não foi possível determinar, pois foge ao escopo da pesquisa, às condições de

---

<sup>33</sup> Para saber mais sobre essa temática, ver: BARBOSA, 2003.

observação e ao alcance temporal das lembranças dos participantes da pesquisa) de seu histórico de interações em seu contexto sociocultural. Flávio passava boa parte de seu dia, segundo sua mãe, brincando sozinho com uma vassoura ou ouvindo rádio e TV, sendo os programas de rádio seu entretenimento favorito, segundo o próprio Flávio e, também, sua mãe. Seu histórico de pouco relacionamento com outras crianças e adultos nos horários em que permanecia em casa pode ser considerado importante para a compreensão da presença, em sua linguagem falada, de algumas palavras usuais na linguagem radiofônica. Conforme Bruno (2000), a construção do sistema de significação e linguagem depende da qualidade das interações com pessoas e objetos, da organização da ação tempo-espço e da organização de experiências significativas.

A partir da perspectiva do Letramento como Prática Social, acredita-se que todas as pessoas em contato com a escrita – mesmo aqueles que não dominam os aspectos linguísticos formais – tenham seu desempenho linguístico perpassado e influenciado pela escrita, como decorrência de sua participação em variados eventos de letramento. Dessa forma, os tipos de enunciados ou frases elaboradas por Flávio resultam de sua convivência e participação em diversos eventos de letramento, como ouvir muitos programas de rádio e televisão, além das pregações na igreja que frequentava, entre outros.

Alguns dias após o primeiro contato com Flávio ocorreu a primeira sessão de observação, no dia 03/03/2015, na sala do AEE. Observei que Flávio se movimentava bastante, produzindo movimentos repetitivos, maneirismos (SÁ; SIMÃO, 2010; HOFFMAN, 2015), como balançar o corpo para frente e para trás, esfregar os olhos e bater a mão direita sobre o peito. Inicialmente, não demonstrou muito interesse em minha presença. Perguntou se eu era professora e não fez mais perguntas. Dando pistas de não ter muito interesse em minhas respostas, ficou em silêncio por uns segundos e, depois, direcionou suas perguntas e comentários a outras pessoas presentes na sala.

Ressalto os comportamentos estereotipados e o “verbalismo” de Flávio, pois seus comportamentos motor e verbal podem ser confundidos com demonstrações de transtorno do desenvolvimento, mais especificamente, Transtorno do Espectro Autista. Essas características de Flávio provocaram desconfiança na

assistente de classe que o acompanhava. Raquel,<sup>34</sup> durante uma conversa informal,<sup>35</sup> sugeriu que Flávio pudesse ter uma “espécie de autismo”. Perguntei o que a levava a tal conclusão e ela mencionou os seus maneirismos. Citou o balanço contínuo do corpo para frente e para trás, o movimento de bater no peito repetidas vezes e o movimento de esfregar os olhos. Ao longo de nossa conversa, falei para Raquel que há evidências (SÁ; SIMÃO, 2010; HOFFMAN, 2015; BRUNO, 2000; VEIGA, 1983) indicando ser comum a criança com cegueira congênita desenvolver tais comportamentos por falta da estimulação adequada, por estresse, como forma de manter-se em atividade ou para tentar relaxar e se organizar melhor. Inclusive a aparente falta de objetivo dos movimentos pode ser uma conclusão unilateral, feita por nós videntes, mas não significa que não tenha objetivo para a própria criança cega. Esses comportamentos podem decorrer de uma necessidade afetiva ou motora e, portanto, não podem ser rotulados simplesmente como aleatórios ou evidências de autismo:

Em relação à inclusão de ‘falta de objetivo’ no conceito de estereotipia, somos remetidos ao pensamento de que, algumas vezes, os objetivos da conduta produzida de ‘forma independente da consciência do indivíduo’ (CANTAVELLA et al., 1992) não estão claros somente para o observador. (HOFFMAN, 2015, não paginado)

As argumentações de Hoffman permitem refletir mais detidamente sobre o comportamento de Flávio, sem precipitação ou noções preconcebidas acerca de seus movimentos repetitivos, considerados aleatórios e sem objetivos. Talvez a rotina de Flávio, muito centrada em ouvir rádio e televisão e com poucas oportunidades ou estímulos para explorações sensoriais táteis, favoreça tais maneirismos. Os movimentos repetitivos podem ser a forma encontrada por ele para manter-se em atividade, preencher o tempo, distencionar o estresse ou para a sua organização (psico)motora. A partir de suas experiências, Bruno refere-se à frequência com que crianças cegas foram consideradas autistas como consequência do blindismo:

Temos encontrado com frequência, crianças portadoras de deficiência visual severa que são diagnosticadas como autistas por

---

<sup>34</sup> Auxiliar de inclusão contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para acompanhar crianças com deficiências nas escolas municipais. Raquel foi designada pela escola para acompanhar Flávio em todas as suas atividades no espaço escolar.

<sup>35</sup> Notas do diário de campo do dia 01/04/2015.

causa do blindismo, movimentos rítmicos repetidos com o corpo. Estas crianças fixam-se em níveis sensoriais primários de busca de prazer pelos movimentos ritualísticos. Não podemos analisar isoladamente essas condutas. Há necessidade de uma avaliação funcional do desenvolvimento para detectarmos se, se trata de dificuldades emocionais de interação com o meio ou falta de propriocepção e movimento. Pois muitos deficientes visuais inteligentes utilizam deste recurso (blindismo) como forma de relaxamento e para melhor se organizarem. (BRUNO, 2000, p. 48)

Ou seja, Hoffman e Bruno advogam que esses comportamentos podem ter, para Flávio, sentidos e objetivos desconhecidos por nós, videntes. Compreender os objetivos desses comportamentos demandaria uma avaliação funcional. Infelizmente, não tivemos condições e tempo de realizar tal avaliação no decorrer desta pesquisa porque não era o objetivo da investigação.

Havia sido informada sobre uma habilidade peculiar apresentada por Flávio. Ele sabia dizer, em segundos, o dia da semana em que determinada data ocorreria. Essa habilidade de Flávio foi exaltada por sua mãe em meu primeiro contato com eles. Cássia pediu a Flávio que dissesse em qual dia da semana seria o meu aniversário. Logo em seguida, ela insistiu para que eu perguntasse qualquer data do ano em curso ou do ano anterior que Flávio acertaria o dia da semana da data. Posteriormente, durante uma entrevista, Flávio se referiu a essa habilidade:

F – Eu até sei a data do dia que jogou o Cruzeiro e São Lourenço no Mineirão, foi no dia do meu aniversário, quatorze de maio de 2014, no Mineirão, quarta-feira. Todo mundo ia falar isso, mas eu sei que o Galo jogou dia 24 do sete de 2015, no dia do aniversário do meu primo, quarta-feira, às dez da noite. (Entrevista com Flávio, em 03/11/2015)

No relato acima, Flávio associa acontecimentos – jogos de futebol e aniversários, seu e do primo – a um plano pessoal relevante, com lembranças significativas para ele. As datas, quase sempre presentes em seus relatos, aqui se apresentam estabelecendo conexão entre acontecimentos relevantes.

Independentemente das relações de datas com aniversários ou quaisquer outros acontecimentos significativos para Flávio, sua mãe evidenciava essa habilidade constantemente, em várias situações, indicando a importância dessa habilidade para ela e para Flávio. A ênfase dada levou-me a considerar que se tratava de evidenciar uma habilidade demonstrada por Flávio que sinalizava características valorizadas socialmente, neste caso sua ‘inteligência’. Sua mãe

falou várias vezes que todos de sua família admiravam essa habilidade dele, logo em seguida, salientou que todos da família consideravam Flávio muito inteligente. Aqui, é interessante perceber que, do ponto de vista de construção de sua identidade, a família encontrou e valorizou uma habilidade que distinguia Flávio como inteligente – aspecto usualmente valorizado em associação com a aprendizagem da escrita e ou outras aprendizagens escolares.

Infelizmente, o escopo desta pesquisa (além do tempo necessário) não me permite aprofundar e compreender a natureza e origem dessa habilidade de Flávio. Sua mãe não soube precisar quando e de que forma Flávio começou a demonstrar essa precisão quanto aos dias da semana de qualquer data do ano corrente, seguinte ou anterior.

#### 4.1.2 Primeiros contatos: Aline

Aline nasceu cega. Tinha dez anos de idade quando a conheci, em fevereiro de 2015. Morava na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Sua família, das camadas populares, era composta por ela, uma irmã mais nova, pai e mãe. Seu pai trabalhava como mecânico e a mãe era dona de casa e faxineira. Aline frequentava o 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, região de Venda Nova, no turno vespertino, e frequentava, por dois dias na semana, a Sala de Recurso Multifuncional em outra escola pública municipal, também na Região de Venda Nova, no turno matutino.

Antes do primeiro encontro com Aline, conversei com sua mãe, Ediuza,<sup>36</sup> por telefone. A professora Carla intermediou nosso contato e antecipou para Ediuza algumas informações sobre minha pesquisa. Apresentei os principais objetivos da pesquisa e os instrumentos a serem utilizados para a produção dos dados. Informei que tanto a participação de Aline quanto a dela dependiam de interesse e autorização de ambas.

O primeiro contato com Aline aconteceu no dia 20 de fevereiro. Ela havia ido até a SRM com sua mãe para buscar sua máquina *Perkins*. Chegou à sala do AEE, sentou-se em uma cadeira e conversou comigo brevemente. Algumas características foram mais marcantes neste primeiro encontro. Primeiro a

---

<sup>36</sup> Conforme apresentado no capítulo 2, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.



aparência física: Aline tinha olhos muito grandes, esbranquiçados e saltados, cabelos longos, presos em um rabo de cavalo. Usava uma calça jeans com detalhes na perna e uma blusa de malha – roupas parecidas com as usadas pela mãe. Tinha o corpo bem desenvolvido para uma menina de sua idade, já apresentava os primeiros sinais da puberdade. A segunda característica, notada rapidamente, foi a curiosidade de Aline. Demonstrou interesse por minha vida pessoal, fez algumas perguntas sobre o meu curso de doutorado e comentou sobre sua intenção de cursar nível superior em artes.

A primeira sessão de observação de Aline ocorreu no dia 24 de março (ela havia faltado a outros atendimentos na SRM em que esperava encontrá-la). Observei que Aline se mantinha por muito tempo com o corpo curvado para frente, de cabeça baixa. Quando alguém falava com ela e não estava à sua frente, ela virava a cabeça, mas não girava o corpo na direção da pessoa com quem estava falando. Veiga (1983) comenta sobre posturas físicas comuns em algumas pessoas com cegueira congênita:

Quem enxerga, traz a posição da cabeça mais ou menos comandada pela luz. Quem não vê a luz, deixa naturalmente a cabeça pender para a frente, dando a falsa impressão de estar triste ou abatido e tornando-se diferente no meio em que está. Por outro lado, precisando utilizar mais o ouvido para orientar-se, não raro, o cego vira a cabeça para a direita ou para a esquerda, para voltar o ouvido bem para a sua frente. Tudo isso, como se vê, é fácil de se corrigir, mas se corrige muito pouco nos educandários e em casa. (VEIGA, 1983, p. 22)

Ainda segundo Veiga (1983), durante o desenvolvimento da criança cega, são necessárias intervenções com o objetivo de ensinar a postura corporal mais adequada para evitar o estabelecimento de estereotípias e de posturas corporais muito diferentes dos comportamentos e posturas aceitas ou esperadas pelos padrões sociais. A postura diferenciada pode, segundo Veiga (1983) e Hoffman (2015), provocar o isolamento e a marginalização das crianças cegas, causando sentimentos de rejeição. Enquanto para Bruno (2013) a reação aos comportamentos diferenciados pode resultar da não aceitação da forma de ser das pessoas cegas.

Tais comportamentos estereotipados podem se tornar elemento dificultador para o convívio e a participação das pessoas cegas em diferentes contextos sociais. Além de poder acarretar deslocamento social, como dito acima, sua postura corporal poderia provocar problemas físicos futuros, como danos na

coluna por permanecer tempo demais com o corpo inclinado para frente. Daí a necessidade de incentivar e criar oportunidades de conexão ou interação das crianças com outros objetos, outras atividades, outras posturas.

Feitas tais considerações, importa discutir também o aspecto ideológico das cobranças relativas à postura física das crianças. Assim como se espera que as crianças alcancem um padrão de domínio da leitura e escrita, tido como ideal, espera-se que se comportem e ajam socialmente como pessoas videntes. Que não produzam movimentos diferenciados, “estereotipados”. Mesmo que tais comportamentos sejam apenas uma forma da pessoa sentir ou manifestar satisfação pessoal.

Afora o hábito de projetar o corpo para frente, não observei diferenças significativas na postura e no comportamento de Aline. Como já foi dito, uma característica física destacava-se, seus olhos eram bastante aumentados e saltados, com a parte escura dos olhos de aparência esbranquiçada, consequência da doença que a deixou cega, glaucoma congênito. Aline conversava bastante, fazia perguntas com frequência e buscava informações sobre minha vida pessoal – família, filhos, religião etc. Falava de suas experiências com a *internet*; sobre seu sonho de se tornar atriz; sobre os jogos preferidos do *DOSVOX*; sobre suas colegas de classe e sobre sua família; comentava sobre seus interesses por ferramentas tecnológicas e; sobre seu conhecimento da linguagem computacional, principalmente do *DOSVOX*. Não observei quaisquer comportamentos ou habilidades diferenciadas, nem comportamentos estereotipados e verbalismos.

#### 4.2 Sobre os participantes da pesquisa: relatos sobre as trajetórias de vida e de letramento

As próximas seções deste capítulo, assim como uma “colcha de retalhos”, foram construídas juntando e costurando inúmeras informações obtidas em várias conversas informais e entrevistas realizadas com Aline e Flávio, suas mães, a avó de Aline, as professoras das classes comuns e a auxiliar de inclusão, a professora do AEE e com a primeira professora de Aline.

##### 4.2.1 Aline por ela mesma, pela mãe, avó e professores: trajetória de vida e de letramento

Aline, de acordo com sua mãe, ficava mais na casa da avó que na casa dos pais. Durante o dia, ela brincava muito com jogos no computador e tinha o hábito de ficar com uma concha<sup>37</sup> na mão, batendo ou encostando-a na boca. “Desde criança tem esta mania, ela tem uma concha aqui em casa e outra na casa da avó. Fica o dia inteiro com esta concha. [...] Aline é viciada na concha, ela conversa com a concha e sempre está manuseando a concha.” (Entrevista com Ediuza, em 20/10). Perguntei à Aline sobre a concha, mas ela não quis falar sobre o assunto. Expressando constrangimento com os comentários de sua mãe, disse que não queria falar sobre aquele assunto e informou que já havia pedido à sua mãe para não contar a ninguém sobre esse seu hábito. O tom elevado da voz de Ediuza e suas expressões faciais denotaram censura ao hábito de Aline, ou à dependência que ela acreditava que Aline tivesse. Naquele momento, não me ocorreu conversar com ela sobre os possíveis significados afetivos, para Aline, do manuseio da concha. Crianças cegas,

[...] podem apresenterar formas ritualísticas de brincar. Sentem prazer e brincam com o som dos objetos no solo, com o barulho e vibração dos objetos nos dentes, cabeça e queixo. Isso não necessariamente significa retardo mental. Pode significar que a criança está muito só, está se encapsulando, buscando auto-satisfação, uma vez que o mundo não a satisfaz. (BRUNO, 2000, p. 48)

Aline se recusava a comentar sobre assuntos relacionados a comportamentos considerados reprováveis, por sua mãe ou qualquer adulto, como no caso da concha. Quando eram tratados assuntos de seu interesse, Aline gostava de falar e dar detalhes, como no caso de suas habilidades com o *DOSVOX*. Aline falou dos jogos que fazia no *DOSVOX*, como: força e forquinha; montagem de letrinhas e sons; *JOGAVOX*; “o que é o que é”; jogos de ciências; *LETRAVOX*; tabuada; *LETRIX*; jogos de adivinhar números; *RPG*; jogos de piratas, passatempo; *TX3*; jogo de memória; baralho; jogos de bola; cata-palavra; desafios; palitinhos; jogo da senha; quebra-cabeça; sete luas; oráculos; horóscopo; e muitos outros. Também falou sobre vários recursos do *DOSVOX* dominados por ela, como o editor de texto – *edivox* – e o corretor ortográfico do *DOSVOX*. Disse que já havia aprendido a dominar o teclado e não precisava usar o *memovox* para ajudá-la na localização das teclas. A mãe, que participava da

---

<sup>37</sup> Utensílio doméstico utilizado para servir alimentos.

conversa, afirmou não saber que havia tantos jogos assim no computador. Aline disse que, antes de aprender a ler e escrever, usava o computador só para os jogos, mas foi aprendendo a ler e escrever no computador e, agora, tinha uma conta no *Facebook* e um endereço de *e-mail*.

Segundo relatos de sua mãe, de sua avó materna e dela própria, Aline teve seus primeiros contatos com o computador através de seu tio que deixava Aline brincar com alguns joguinhos no computador que ele tinha em casa.

Os primeiros contatos de Aline com a escrita Braille se deu no Instituto São Rafael. Aline relata poucas experiências nesse instituto, cita alguns materiais, algum contato com a escrita Braille e poucas atividades realizadas lá. Foi categórica ao afirmar sua insatisfação com as aulas no instituto. Aliada à insatisfação de Aline, sua mãe considerava muito difícil levá-la até o Instituto São Rafael devido à distância. Dessa forma, Aline frequentou o instituto por pouco tempo, cerca de dois meses. Depois que saiu do Instituto São Rafael, ela foi matriculada na escola comum e encaminhada para o AEE. Posteriormente, com as professoras da escola comum e do AEE, aprendeu mais sobre as letras, a manusear a máquina *Perkins* e outros jogos educativos.

Quando Aline começou a frequentar o AEE, a patroa<sup>38</sup> de sua mãe lhe deu um computador de presente, no qual foi instalado o *DOSVOX* e Aline recebeu orientações de como acessar e usar o programa. Os relatos dão conta de que, tão logo teve acesso ao programa, Aline começou a brincar com os jogos do *DOSVOX*. Ela conta que gostava de ouvir o som produzido ao apertar as teclas do computador e, por isso, logo memorizou suas posições no teclado. Segundo as falas de Aline, de sua primeira professora e de Carla, o uso do computador contribuiu muito para que ela aprendesse a escrever. As lembranças dos entrevistados indicam que: as interações com a avó, que ensinava as letras e as famílias silábicas; o ingresso na escola comum e as aulas de sua primeira professora, que a ensinou a “juntar as sílabas para formar palavras”; as atividades realizadas no AEE para ensiná-la a escrever em Braille, aliadas às brincadeiras com os diversos jogos do *DOSVOX*, constituem as principais experiências no processo de apropriação do princípio alfabético por Aline.

---

<sup>38</sup> A mãe de Aline fazia faxinas na residência desta senhora.

Dessa forma, os eventos de letramento vivenciados em diferentes contextos sociais criaram condições para que Aline se apropriasse dos saberes referentes à escrita e leitura. Perpassadas por questões sociais, culturais e históricas, esse amálgama de experiências promoveu sua aproximação e apropriação de muitas funções e usos da escrita, ao mesmo tempo influiu no seu afastamento de outras habilidades, como o uso do Braille, por exemplo. Como exemplificado pelas falas de Aline: “Antes só ficava jogando no computador, depois passei a usar *internet*, *facebook* e conheci mais jogos do *DOSVOX*”, logo em seguida complementou: “Acho Braille muito chato”.

Aline tinha acesso a computadores, mas a presença e uso de outros suportes de escrita em sua casa eram relacionados às atividades do cotidiano, domésticas e escolares. Havia livros didáticos (no caso de Aline, em formato digital no seu computador), contas de luz e água, alguns folhetos de propaganda, a bíblia, celulares e revista de cosméticos. Ainda que não houvesse grande quantidade de suportes de escrita na casa de Aline, seria muito importante para ela poder explorar e ter contato com a maior variedade de suportes de escrita possível, dentro e fora de sua casa. Para Galvão (2004, p. 130), ter “(...) contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo”.

Para além do contato com suportes de textos, são os comportamentos e representações relacionados à cultura escrita que influenciam/determinam as práticas de letramento realizadas pela família de Aline. A presença de variados suportes de escrita em sua casa não garantia seu acesso aos textos escritos. Sua família, segundo Ediuza, não tinha o hábito de ler livros, revistas ou jornais e as leituras realizadas cotidianamente pelos familiares não eram intencionalmente compartilhadas com Aline. A própria Ediuza relatou que se esquecia de informá-la sobre a presença variados conteúdos visuais, dos quais Aline sequer sabia da existência. Em relação aos suportes de escrita dava-se o mesmo. Ediuza lamentava seu ‘esquecimento’ em informar Aline que havia na casa deles folhetos de propaganda de restaurantes e pizzarias, talões de contas de água e luz, revistas de cosméticos e livros didáticos. Perguntei a Aline se ela sabia da existência dessa variedade de suportes de escrita em sua casa e ela disse: “Não, Katia. Não sabia que tinha isso aqui em casa!”. É importante ter acesso a variados

suportes de escrita, em variadas situações de uso. Entretanto, constatamos, ao longo da pesquisa, que os usos e funções da leitura e da escrita em práticas cotidianas são desvalorizadas em relação às práticas escolares de letramento. Como adverte Street (2014), as práticas letradas nos meios familiares podem ser mais ou menos pragmáticas, entretanto, não menos importantes. Essa questão é recorrente na pesquisa e é retomada nos capítulos 5 e 6.

Mesmo com a possibilidade de acesso a materiais de leitura e escrita em circulação no meio familiar, as práticas observadas e relatadas indicam que o lugar do escrito junto à família de Aline estava associado a questões práticas. Textos escritos tinham papel mais funcional, no sentido de organização doméstica, e de interação, através de conexões nas redes sociais (*whatsapp*). Ediuza manifestava preocupação de que Aline frequentasse a escola, aprendesse a ler e escrever, para alcançar “sucesso na vida”, como em sua fala: “Quero que ela estude para ser alguém na vida”. Acredito que o não compartilhamento intencional (porque, incidentalmente, Aline participava de eventos de letramento) da existência dos variados suportes de texto na residência e dos usos e funções da escrita no cotidiano doméstico era uma consequência da desvalorização das práticas letradas familiares, que não eram consideradas importantes o suficiente para serem informadas ou ensinadas a Aline, ao passo que se atribuía mais valor às práticas letradas escolares.

Pode-se perceber, assim, que há uma hierarquização entre práticas de letramento. As práticas de letramento de meios escolares e acadêmicos são mais valorizadas do que as práticas letradas cotidianas, nos contextos familiares das camadas populares. Conforme argumentou Street (2014), o letramento escolarizado assume um lugar de superioridade em relação a outros letramentos, disso decorrendo a desvalorização das práticas letradas de outras instâncias que não as escolares.

Graff (1990) discute a crença estabelecida de que um certo nível de progresso econômico, social e individual está relacionado a um nível mais elevado de alfabetização, denominado pelo autor como “mito da alfabetização e do alfabetismo”. Para Cook-Gumperz (1991), passamos do questionamento sobre analfabetismo e alfabetização para uma noção estandardizada de alfabetização, em detrimento de uma pluralidade de práticas, ideias e conceitos relacionados à leitura e escrita. “[...] a escolarização moderna transformou o aprendizado baseado

na escola em uma habilidade técnica universal e estandardizada.” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 46)

Os dados gerados nas observações, entrevistas e conversas informais com Aline, sua mãe e sua avó, indicam a desvalorização das práticas cotidianas de letramento. Assim, é compreensível que a maioria dos relatos descrevendo eventos de letramento ocorridos no meio familiar, aqueles considerados relevantes por Aline, sua mãe e sua avó, são eventos de letramento com conteúdos e características de práticas escolarizadas, como nos relatos sobre a avó ensinando as letras e “famílias silábicas” para Aline.

Antes de seu ingresso em instituições de ensino formal, Aline se envolveu e participou, como mencionado, de vários eventos de letramento mediados por sua avó. A mãe narrou a história do processo de aprendizagem das letras do alfabeto e das sílabas canônicas por Aline, com a avó. Segundo ela, a avó materna ensinou-lhe as “primeiras letras” e as “famílias silábicas”. Em entrevista com a avó materna, que era diarista e tinha cursado até a quarta série do Ensino Fundamental, ela contou que, mesmo considerando não saber a forma adequada de ensinar, acreditava que Aline “tinha que aprender alguma coisa”.<sup>39</sup> Sentava na calçada da rua onde morava e lhe ensinava as “famílias silábicas”, brincava de casinha, de aulinha e lia histórias para Aline:

M com a, ma; C com a, ca. T com e, te. E as continhas eu inventava. Pensava, meu Deus! Essa menina não pode ficar desse jeito. Então ensinava ela a brincar de casinha.. ensinava o que era uma panela de pressão... Para quando entrasse na escola já sabia um pouco de contas, das letras. Assim, dois mais dois. Depois ela aprendia e sabia até mais do que eu. (Entrevista com a avó materna, em 15/09/2015)

Enquanto a avó narrava essa história, Aline a interrompia e contava, sorrindo: “E se eu acertasse uma continha ela me abraçava e me beijava”, evidenciando aspectos afetivos envolvidos na relação entre elas e na criação dos contextos interacionais criados naquelas situações de ensino e aprendizagem. Inclusive, contou a avó, “Aline dorme comigo às vezes”. Outra vez Aline interrompe e diz: “Minha vó me ama e eu amo ela”.

Aline conta que não gostava muito de TV ou rádio, só de computador. A avó enfatizou que Aline sabia lavar louças e passar pano no chão, ela havia ensinado,

---

<sup>39</sup>Entrevista com a avó materna.

mas Aline não gostava muito de trabalhos domésticos. A avó disse que o futuro de Aline a preocupava e por esse motivo incentivava sua escolarização, acreditando ser o alicerce para construção da independência da neta. Fez críticas ao “descuido” da mãe de Aline, em não passear com a filha, mostrar o mundo e ensinar diferentes habilidades e comportamentos para Aline.

A mãe de Aline afirmou que era preocupada em ensinar Aline algumas habilidades e comportamentos como abrir e usar a geladeira ou deixá-la sair acompanhada de amigas, por exemplo. Entretanto, naquele época Aline ainda não se vestia sozinha conforme relato de Ediuza. No período das entrevistas já havia notado a dependência de Aline e também de Flávio em relação aos adultos da família. Aline não gostava dos afazeres domésticos, mas também, segundo ela, não era muito incentivada a fazê-los. Naquele período, Aline não fazia uso de bengala para auxiliá-la a caminhar com mais autonomia, sempre dependia de alguém para conduzi-la. A avó de Aline afirmou que a equipe do Instituto São Rafael começou a ensiná-la a usar a bengala. Aline comentou que Carla também havia iniciado o trabalho de locomoção e mobilidade com ela. Contudo Aline dizia que não gostava de usar bengala e de participar de atividades de orientação e mobilidade, mesmo sendo um recurso importante. Conforme Bruno (1997/2017, não paginado),

A introdução da bengala é de suma importância para prevenir alterações posturais, pois permite melhor alinhamento, simetria corporal e ajuda na organização postural, na flexibilidade e controle dos movimentos, diminuindo a tensão e insegurança que tanto interferem no padrão de marcha dos portadores de deficiência visual.

Nas sessões de observação e conversas no/sobre o ambiente familiar de Aline, não presenciei incentivos para que ela contribuisse e participasse dos afazeres cotidianos, no preparo de alimentos, nas compras, no auto cuidado pessoal. Já no AEE havia mais incentivos às experiências sensoriais e à autonomia, mas, na maior parte, eram voltados para as habilidades e saberes necessários às atividades escolares.

Quanto ao aspecto comportamental das crianças, observei que elas eram muito curiosas. Durante todas as conversas e entrevistas com Aline (eu e ela, ou junto com a avó materna e/ou com sua mãe), ela demonstrava muita curiosidade. Sempre perguntava sobre minha filha, sobre gostos pessoais meus e de minha filha, sobre profissões, sobre minha vida e hábitos. Em certa ocasião, o celular de



Aline tocou e ela conversou com uma colega, sua avó, então, comentou que as pessoas permaneciam muito tempo usando celular. Aline me perguntou como era “usar muito celular?”. Expliquei que, às vezes, as pessoas exageram no uso do celular em situações de trabalho, de estudo, de interação com outras pessoas, falando durante um longo tempo ou muitas vezes em pouco tempo. Disse que essas seriam formas excessivas de uso do celular e Aline ficou satisfeita com a explicação e disse que não usava o celular em excesso. Ela procurava compreender o que era dito a ela ou perto dela, por isso, não raras vezes, interrompia as conversas ou entrevistas para perguntar. Aline demonstrava interesse por explicações sobre o mundo em seus aspectos visuais e sociais.

Sobre o processo de escolarização de Aline, sua avó salientou que ela ficara muito diferente depois do ingresso na escola. Fez amizades, aumentou o círculo de convivência, passou a trazer livros para casa, fazer tarefas escolares e atividades no computador. Segundo a avó, antes de ingressar na escola comum, Aline frequentou o Instituto São Rafael,<sup>40</sup> como já mencionado, mas não tinha sido assídua por falta de empenho da família (pais e avós paternos). Contrapondo as críticas da avó, Aline disse que no instituto só havia aprendido a brincar com massa de modelar, não aprendeu a usar bengala como recurso de locomoção e não chegou a aprender Braille.

Aline somente passou a frequentar a escola comum aos oito anos de idade. A mãe contou que a demora em matriculá-la na escola comum foi consequência do medo de Aline virar alvo de preconceitos ou que sofresse algum tipo de abuso. O medo de que lhe fizessem mal era recorrente nas falas da mãe e da avó materna. Transpareceu, inclusive, o receio de que ela sofresse algum tipo de abuso sexual.

O ingresso de Aline na escola comum aconteceu após um encontro casual com uma professora da Escola Municipal Roberto Assis. Sua mãe relatou que, em certa ocasião, quando voltava com Aline do Instituto São Rafael, avistou uma moça cega usando bengala, carregando livros e indo em direção à escola. Ediuza abordou a pessoa e soube que ela era professora da Escola Municipal Roberto Assis. Ediuza atribuía a esse encontro a motivação para o ingresso de Aline na

---

<sup>40</sup> O Instituto São Rafael é uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, especializada em educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual.

escola comum e no AEE. Ediuza ficou sabendo que poderia matricular sua filha na escola comum como qualquer outra criança. Embora já tivesse ouvido falar desse direito, o efeito de encontrar uma moça cega na rua, carregando livros e indo trabalhar em uma escola, deixou Ediuza confiante. A escola também era lugar para pessoas cegas. E, afinal, o instituto era muito distante de sua casa, dificultando levar e buscar Aline. Além disso, deixar de frequentar o Instituto São Rafael, segundo Ediuza, criou mais possibilidade de convivência com pessoas videntes. E assim foi vencido o medo de Aline sofrer algum tipo de violência na escola comum e ela pôde ser matriculada.

Após a matrícula na Escola Municipal Roberto Assis, a equipe gestora colocou Ediuza em contato com a equipe de professores da Sala de Recurso Multifuncional mais próxima da residência de Aline e agendou uma conversa entre a professora do AEE, Ediuza e Aline. A professora em questão era Carla.

Interessada em conhecer a história do ingresso de Aline na escola, conversei com sua primeira professora, Ana. Sobre a experiência de ter Aline como aluna, ela relatou que foi um desafio difícil, mas bom. Ana contou que, antes da chegada de Aline, “preparou” a turma e teve que mudar sua postura em sala: “Como é um mundo visual, é difícil, por exemplo, explicar o s ou z numa palavra. Eu tive que me policiar... evitar dizer coisas do tipo: ‘gente, olha aqui’, ou ‘vocês viram’. Tomar cuidado para não constranger” (Entrevista com Ana, em 23/10/2015).

Ana afirmou que o ingresso de Aline na sua classe foi positivo para todos porque possibilitou o convívio com a diferença. Ana afirma que, para além da leitura e escrita, Aline aprendeu para a vida, aprendeu a liberdade de se expressar, aprendeu as regras, a conviver com igualdade: “Desde que chegou foi um mundo que se abriu para ela”, disse a professora.

Ana contou alguns dos desafios de trabalhar com Aline quando de seu ingresso na escola, em junho de 2012. Entre outros desafios enfrentados, Ana contou que Aline não sabia ler e nem escrever. Naquele momento, sua turma já era quase toda alfabetizada. Ana declarou que não tinha experiência com pessoas cegas e não sabia como lidar com Aline, por isso buscou ajuda e apoio externo e mudou a rotina da sala de aula.

Incluir Aline, para Ana, mudou a dinâmica interacional estabelecida em sala de aula. A aula passou a ser mais oralizada, tinha que descrever as imagens: “Eu

escrevia no quadro e falava para ela ouvir, eu sempre perguntava à Aline. Ficava preocupada”. Aline, no início, era tímida, afirma Ana, talvez por medo de errar. “Eu traduzia o meu físico”, diz Ana. Com o intuito de incluir Aline, construiu materiais adaptados e os alunos passaram a conhecer esses materiais, aprender sobre eles junto com Aline para que ela não fosse a “diferente” entre eles. Ela construiu e montou um alfabeto em Braille, despertando o interesse dos alunos da classe em compreender como Aline aprendia.

Ana informou que Aline aprendeu a escrever muito rápido em Braille. “Foi um processo de construção, não tinha nada pronto”. A turma, segundo ela, mudou o perfil com a vinda de Aline. Todos queriam ajudá-la a se locomover, na sala e no pátio. A professora colocou Aline na primeira cadeira, pois não queria que ela ficasse distante. “Tive que reaprender... Tentei descobrir como ela aprendeu a ler (...), como ela pensa o conhecimento, como trabalhar com o Braille, as letras. Os alunos ajudaram muito”. Para Ana, a auxiliar de inclusão<sup>41</sup> também ajudou muito, favorecendo, inclusive, a interação de Aline com os outros alunos para não criar muita dependência só da professora e da auxiliar de inclusão.

Ana relatou que a professora da SRM fez críticas ao fato de os colegas de classe “ajudarem” Aline, pois a professora Carla acreditava que o tipo de relação estabelecida entre eles produziria dependência. Isso, segundo Ana, desestabilizou a dinâmica interacional estabelecida entre as crianças, pois os colegas não sabiam mais onde e como interagir com Aline, como ajudar em sua locomoção e mobilidade.

A atual<sup>42</sup> professora de Aline, Maira, contou que a menina estava aprendendo muito, era inteligente, esperta, comunicativa e participativa, mas que precisava de outros apoios, principalmente do apoio familiar. Para Maira, o processo inclusivo era benéfico, principalmente por favorecer o desenvolvimento da sociabilidade de Aline. Entretanto, acreditava que Aline necessitava de tempo exclusivo para ela, de atendimento especializado, com tratamento pessoal. Ao solicitar esclarecimento sobre o tipo de atendimento, Maira argumentou que o melhor para Aline seria estudar em uma escola “especializada ou com uma

---

<sup>41</sup> A prefeitura de Belo Horizonte contratava uma pessoa para atuar como auxiliar de inclusão nas classes onde havia aluno com deficiência. Não era exigida nenhuma formação especial para atuar como auxiliar de inclusão.

<sup>42</sup> No ano de 2015.

professora especializada”, pois o tipo de acompanhamento demandado por Aline nem sempre é possível na sala de aula comum, porque a professora deve acompanhar uma classe inteira<sup>43</sup> e “(...) ela precisa de dedicação de tempo maior.” (Entrevista com Maira). As considerações de Maira retratam algumas das apreensões e inseguranças comuns em ambientes escolares.

A associação mais imediata e comum no ambiente escolar, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é a de mais um encargo que o sistema educacional impõe aos professores. Mesmo sendo favoráveis à concepção contida na lei e percebendo os benefícios que sua implementação traria a toda a sociedade, o temor e as preocupações daí decorrentes são inevitáveis. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 25)

Sobre a participação de Aline em sala de aula, Maira afirmou que ela realizava as mesmas atividades dos demais alunos da classe, mesmo não tendo todos os materiais adaptados para todas as atividades escolares.

Entretanto, a professora enfatizou que era muito difícil, por exemplo, explicar questões ortográficas, como a diferença no uso de s ou z, palavras com um s ou dois ss, pois “o nosso mundo é visual e o dela não”, afirmou Maira. Aqui, a professora relaciona o ensino da ortografia ao contato visual com as palavras escritas em tinta. Ela não aponta a natureza da ortografia do português como elemento orientador de seu modelo de ensino, ou das formas de ensinar Aline. A aprendizagem das regularidades e das irregularidades da ortografia demandam intervenções diferenciadas. No caso das irregularidades, Morais (2014) aponta a memorização e/ou a consulta a “modelos autorizados”, como o dicionário, para sua apropriação. Mas no caso das regularidades,<sup>44</sup> a professora deveria criar oportunidades para reflexão e compreensão das regras da ortografia. Quando a professora fala de sua dificuldade em ensinar Aline, porque nosso mundo é “muito visual”, evidencia mais o seu entendimento sobre o ensino da ortografia do que sobre a especificidade de ensinar Aline. Porque o processo de reflexão sobre regras ortográficas ou situações de contato intenso com a escrita pode ser

---

<sup>43</sup> No caso das turmas observadas, as classes de Aline e de Flávio contavam com 30 e 26 alunos, respectivamente.

<sup>44</sup> Para Morais (2014), a ortografia apresenta casos regulares e irregulares. Nos casos regulares, há regras que permitem escrever as palavras com segurança. No caso das irregularidades, é a etimologia e a tradição de uso que definem a escrita da palavra.

viabilizado com uso de recursos da escrita Braille e/ou de programas adaptados para computadores, como *DOSVOX* e *NVDA*.

Em relação à dificuldade para ensinar Aline, Maira afirma que ela precisaria de muito apoio da família, do AEE e, “talvez”, de salas especiais. Aline precisaria de um trabalho “separado” para “avançar mais” em seu processo de aprendizagem. As alegações de Maira questionam a participação de Aline na sala de aula comum como lugar ideal para desenvolver as suas potencialidades.

É recorrente, na fala de Maira, certa insegurança quanto à forma de ensinar Aline. Talvez por isso ela afirmasse, de maneira desconfortável, que uma escola especializada ou professora especializada seria mais favorável ao desenvolvimento e aprendizagem da aluna. Talvez para justificar sua insegurança, Maira enfatizou que tinha apenas um ano de experiência no magistério. Diferente das outras professoras (professora do AEE e primeira professora de Aline da classe comum) que possuíam mais de dez anos de docência.

Sobre a relação entre a equipe do AEE e a escola comum, Maira afirma que, quando há necessidade de “aplicar determinada atividade”, ela solicita ao AEE (por *e-mail* ou através de Aline) e eles produzem o material adaptado, como mapas e textos em Braille, por exemplo. Ela avalia que sua relação com a equipe do AEE é positiva. Maira relatou que se comunicava por *e-mail* para solicitar material acessível e, algumas vezes, pedir à professora do AEE para orientar Aline na resolução das provas adaptadas – escritas em Braille, gravadas em áudio ou em formato digital. Quando não usava o *e-mail*, Maira pedia a Aline para levar os materiais ou atividades para serem adaptados pela equipe da SRM. Entretanto, não explicou porque afirmara ter dificuldade em trabalhar com Aline pela falta de materiais adaptados. Ao invés disso, limitou-se a dar exemplos de conteúdos difíceis de ensinar por serem “muito visual”, como as questões ortográficas já citadas e os conteúdos das disciplinas de Ciências e Geografia. A professora reclama da falta de materiais adaptados, mas não reconhece que vários conteúdos, citados por ela, dependem mais da qualidade de sua mediação do que de novas adaptações, para além daquelas já disponibilizadas para Aline, como no caso da aprendizagem da ortografia com o uso dos recursos do *DOSVOX* e *NVDA*.

Maira acreditava que a pouca participação da família de Aline em sua vida de estudante impedia seu pleno envolvimento e comprometimento com suas

atividades escolares. A professora classificou a família como distante e pouco participativa na vida escolar da filha. Segundo Maira, não havia apoio familiar para a criança realizar suas tarefas para casa e outras atividades, por isso, Aline sempre apresentava muitas tarefas para casa incompletas ou sem realizar. Dessa forma, Maira atribui ao suposto desinteresse da família e às características individuais de Aline as dificuldades e limitações no seu processo de ensino e aprendizagem.

A professora Maira afirmou que não sabia como acompanhar e ajudar Aline. Quando perguntei sobre as aprendizagens de Aline e sobre o que ela havia aprendido sobre os conteúdos escolares, Maira respondeu que não sabia informar quase nada sobre as aprendizagens de Aline, embora tivesse afirmado, anteriormente, que ela “estava aprendendo muito”. Maira não soube especificar ou dar exemplos de aprendizagens construídas por Aline através de sua inserção e participação nas atividades escolares desenvolvidas em sua classe.

Aline falou com entusiasmo da professora Maira e da professora Carla. Porém, foi enfática ao contestar a decisão da equipe gestora de sua escola, a partir de orientação de Carla, em retirar a funcionária contratada como auxiliar de inclusão. Afirmou que gostaria de ter uma monitora só para ela, mas Carla e a diretora da escola não concordavam por acreditarem que o apoio dessa auxiliar criava dependência, prejudicando a autonomia de Aline. A mãe concordava com Aline. Afirmou que seria melhor se ela tivesse o apoio da auxiliar. Aline ratificou: “Kátia, se a Carla pode ter monitora, por que eu também não posso?”<sup>45</sup> Aline atribuiu a Carla o “corte” da auxiliar de inclusão. Em outra ocasião, Carla confirmou que havia sugerido a retirada da auxiliar de inclusão porque a interação com a profissional gerava muita dependência, não promovia a socialização com os colegas e a professora da classe.

Verifiquei, posteriormente, que a decisão de dispensar o apoio da auxiliar de inclusão foi tomada pela equipe gestora da escola, junto com Carla e Maira. Decidiram que Aline passaria a contar com o apoio de seus colegas de classe durante as aulas. Os questionamentos feitos por Aline e sua mãe sobre essa mudança não as impediram de reconhecer efeitos positivos da retirada da auxiliar. Aline contou entusiasmada que fez amizades na sala de aula, passou a ter duas

---

<sup>45</sup> Carla contava com a ajuda de uma auxiliar para as atividades do AEE.

amigas próximas. Essas amigas sentavam perto dela, liam para ela, ajudavam-na com o computador, explicavam sobre figuras e exercícios visuais. Aline contou que as amigas a ensinaram a “cliquear” no teclado para minimizar a tela do computador, “que é uma coisa assim para ficar pequena”. Um dos eventos de letramento analisados no capítulo 6 possibilitou examinar como tal colaboração se estabelecia.

Carla defendeu a troca da auxiliar de inclusão pelo apoio dos colegas em classe. Ela apontou vários pontos positivos dessa nova configuração das relações na classe comum de Aline, algumas citadas pela própria criança, outras referentes ao amadurecimento de Aline em relação ao seu papel de estudante. Segundo Carla, Aline era muito dependente da auxiliar e não se responsabilizava por suas tarefas escolares, por seus materiais e equipamentos porque havia alguém à disposição para fazer quase todas as atividades por ela. O que Carla não considerou é que a substituição da profissional contratada como auxiliar de inclusão pelas colegas de classe de Aline poderia transferir a responsabilidade (de auxiliar) para as colegas. Embora Aline tenha expandido suas relações interpessoais, a dependência na realização das atividades escolares e atividades diárias como estudante foram transferidas para as colegas de classe, o que não proporcionou maior autonomia a Aline e também sobrecarregou suas colegas de classe com mais atividades e obrigações, como pude observar em sala e descrevo nos capítulos 5 e 6.

Carla considerava Aline “extremamente inteligente”. Tinha aprendido a usar os recursos do *DOSVOX* melhor que ela. Aline, segundo Carla, sabia produzir, editar e salvar textos no *DOSVOX*. Sabia acessar e gravar arquivos no *pen drive*, usar o gravador e escrever em Braille na máquina *Perkins*, embora ainda não soubesse ler muito bem os textos em Braille. Nessa questão, Carla repreendia e cobrava mais esforço de Aline em exercitar a escrita e leitura em Braille, afirmando que somente com a prática diária da escrita e leitura em Braille, em funções comunicativas, é que se adquire a habilidade e destreza da leitura e escrita dos sinais em Braille. Segundo Carla, Aline havia levado uma máquina de escrita Braille para casa e tinha uma na escola à sua disposição para praticar a leitura e escrita, mas, para ela, Aline não fazia uso da máquina por falta de incentivo da família e da professora da escola comum.

Carla apresentava muitos motivos para fazer exigências a Aline, mas não indicava buscar conhecer os motivos ou causas da rejeição de sua aluna por alguns conteúdos e saberes aos quais se mostrava resistente, como no caso do Braille – tratado em outro momento – e no caso das descrições de imagens nos livros didáticos digitais. Durante uma sessão de atendimento no AEE, Carla estava ensinando Aline a acessar e utilizar o livro didático digital de Língua Portuguesa, quando comentou sobre como a descrição da imagem ajudava na compreensão do texto lido. Insistiu com ela sobre a necessidade de ouvir toda a descrição e tentar compreendê-la fazendo relação entre a descrição da imagem e o texto lido. No trecho do diálogo transcrito abaixo, podemos observar a reação de Aline:

C: Mas aqui o que tá dizendo: fim da descrição. O que tá descrevendo? Tá vendo? Figura de quê?

A: Sapato com tantas... tantos (incompreensível) ele tem uma rachadura (incompreensível).

A: você viu como é chato! (referindo-se à descrição)

Para nós videntes, as imagens nos livros didáticos cumprem diversas funções, como complementar, informar, esclarecer, ilustrar, entre outras, o texto escrito. As adaptações de livros impressos em Braille ou em formato digital representam um avanço nas formas de acesso à cultura escrita pelas pessoas cegas, mas podem não ser suficientes ou adequadas. Para Aline – em outra ocasião, ouvi algo parecido de Flávio – as descrições, que deveriam acrescentar informações e complementar ou favorecer a compreensão do texto escrito, tornam o livro chato. Aline opta por não ouvir as descrições, talvez, por motivos variados: a linguagem utilizada; a voz usada nos programas; o tipo de descrição, que não corresponde às expectativas criadas pelo texto escrito ou não favorece a criação de imagens mentais. Os livros didáticos são elaborados para atender alunos videntes, não para alunos cegos, ficando ao encargo dos profissionais – adaptadores para o formato digital – transformar um texto multimodal em um texto digital com descrições verbais. Daí, pode advir uma série de problemas e limitações. Que tipo de formação tem os profissionais adaptadores sobre as necessidades e expectativas das crianças e adultos cegos? Qual a linguagem mais adequada? Qual o nível de detalhamento da imagem? Quais testes de adequação foram feitas com usuários de livros digitais? Esses questionamentos não são feitos por Carla. Ao contrário, ela conclui que Aline deve ser mais



disciplinada e ouvir todas as descrições porque são importantes para a compreensão dos textos escritos nos livros didáticos.

Carla criticava as barreiras físicas e materiais existentes na escola comum, que seriam prejudiciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de Aline. Muitas provas e atividades escolares não eram adaptadas para ela, havia muitos conteúdos visuais não acessíveis, poucas situações de uso de mapas em relevo e outros materiais adaptados para Aline manusear. Com esses argumentos, Carla mirava as falhas da escola comum, mas alertava, principalmente, para a falta de acessibilidade produzida pela inadequação de Políticas Educacionais na Perspectiva Inclusiva. Carla reclamava de sua sobrecarga de trabalho no atendimento a dezesseis crianças no AEE, das mais variadas séries e com os mais variados perfis, inclusive crianças com deficiências diferentes. Reclamava que as professoras não enviavam as atividades e avaliações com antecedência, para serem adaptadas para as crianças cegas pela equipe da SRM. Também criticava as professoras das classes comuns por não produzirem materiais e práticas mais acessíveis às crianças. Segundo Carla, o AEE se prontificava a adaptar materiais, mas poucas professoras enviavam as atividades escolares e, quando o faziam, não consideravam o tempo hábil que ela precisaria para adaptá-los (um dos eventos-chave analisados no capítulo 6 explicita essa situação).

Carla dizia assumir sua responsabilidade de produzir materiais adaptados no AEE, mas reclamava uma maior interação, abertura e diálogo com as professoras das classes comuns. Afirmava que nem tudo ela poderia produzir, mas podia, em grande parte, orientar a produção de alternativas pedagógicas e materiais acessíveis, bem como o uso de materiais já disponibilizados nas classes comuns e que eram subutilizados ou não utilizados.

Carla afirmava que Aline deveria assumir protagonismo em seu processo de formação e desenvolvimento. Para isso, deveria aprender Braille, estudar mais e ter postura mais exigente quanto aos seus direitos de acesso e permanência na escola comum. Ciente das barreiras a serem enfrentadas, na escola e fora dela, Carla defendia e incentivava Aline e sua família a exigirem mais da escola, pois era um direito dela ter materiais adaptados e condições de acessibilidade para efetivação do processo inclusivo no contexto escolar. Carla esperava que Aline tivesse uma postura ativa e se colocasse na condição de sujeito que exige seus

direitos, pois só assim seria possível alcançar a condição de pessoa autônoma e independente.

Carla acreditava ter uma boa aproximação com as famílias das crianças, mas fez críticas à família de Aline em relação ao que ela classificava como falta de empenho no acompanhamento das atividades escolares e de escrita Braille. Mesmo que os familiares de Aline (assim como os de Flávio) não soubessem o Braille, Carla insistia que o incentivo e acompanhamento em casa ajudariam Aline a ter mais interesse e compromisso em treinar a escrita Braille.

Outra crítica feita por Carla à família de Aline referia-se à falta de incentivo para que Aline se tornasse mais independente. Assim como a avó de Aline, Carla afirmava que eles não promoviam ou intermediavam muitas experiências com o mundo visual, com atividades comuns ao cotidiano familiar. Para ela, a família também negligenciava a obrigação de garantir a frequência de Aline às sessões do AEE e às aulas da escola comum.

Em várias ocasiões, Carla mencionou seu compromisso em orientar os professores e os familiares de seus alunos, entretanto, não especificou quais seriam suas atribuições relacionadas à orientação às famílias. Não relatou o que consistia tal orientação aos familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. Apesar de ser uma das funções do AEE, constantes das diretrizes do MEC, descritas no capítulo 1.

As interações entre os familiares e Carla, tendo sido mediadas ou não por atividades planejadas de orientação pedagógica, provocou modificações na concepção familiar quanto às potencialidades e habilidades de Aline, como mencionado pela mãe e pela avó de Aline. Entretanto, mesmo tendo havido mudanças nas expectativas e concepções dos familiares sobre as possibilidades de futuro para Aline, muito ainda havia para a família aprender sobre como se relacionar e interagir com ela. Como, por exemplo, reconhecer que a ausência do sentido da visão pode comprometer as habilidades de “[...] compreender, interpretar e assimilar a informação” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16) se a criança não tiver oportunidades e estímulos promotores de interações ricas em experiências exploratórias do meio ambiente físico e sociocultural.

Sobre as experiências e valores relacionados à escrita no contexto familiar, indaguei à mãe de Aline sobre os hábitos de leitura e escrita em sua casa. Perguntei se liam para a filha, se faziam comentários sobre as contas e folhetos,

se liam a bíblia ou revistas, se tinham preferências por algum tipo de texto, o que pensavam sobre o hábito de leitura e produção de texto e sobre a importância da escola. Enfim, elaborei várias perguntas, visando gerar dados sobre a presença, os usos, os valores e o lugar da escrita para a família. Ediuza respondeu que não tinha hábito de ler para Aline e nem de explicar para ela sobre a presença da escrita que circulava na casa da família. Ela disse que, às vezes, esquecia que Aline era cega e não se lembrava de explicar ou relatar sobre vários objetos com características essencialmente visuais.

Perguntei sobre os hábitos familiares e Ediuza disse que gostava muito de música, seu marido gostava de passarinhos (havia vários pássaros em gaiolas na varanda da casa) e Aline gostava de computador. Ediuza disse que a família era muito unida, vários parentes moravam na mesma rua. Todos os parentes se reuniam para as festas, churrascos, passeios a cachoeiras, enfim, se divertiam em família.

Aline passava a maior parte do tempo brincando com jogos no computador, às vezes “assistia” a algum programa de televisão, mas não gostava muito. Ao responder sobre o que mais gostava de fazer em casa, Aline voltou a falar sobre os incontáveis jogos existentes no programa *DOSVOX* e sobre o seu recém adquirido domínio da *internet*, incluindo a criação de seu perfil no *Facebook*.

Sobre os cuidados com Aline, sua mãe afirmou que, atualmente, estava mais “aberta” em relação à filha, antes, achava que Aline não poderia fazer “nada na vida” e isso limitava o mundo de Aline ao ambiente doméstico. A fala da mãe indicava a restrição de experiências e da convivência de Aline com o contexto familiar: “Hoje ela frequenta escola, tem amigas”. Para Ediuza, conhecer Carla, visitá-la em sua casa, vê-la cuidando de netos e da casa “normalmente”, foi muito importante para repensar seu cotidiano com Aline. Ediuza afirmou que passou a ver “as coisas” de outra forma e, agora, quer “preparar Aline para a vida”, acrescentando que a escola e o AEE foram espaços importantes para essas mudanças.

Aline confirmou as mudanças no comportamento de sua mãe. Disse que não se sentia mais presa, fez “até amizades” e saía para fazer trabalhos escolares na casa de amigas. Tinha como meta ser atriz e cantora porque quando “era criança” gostava de novelas (naquele momento, não gostava muito) e gostou da

experiência de fazer “teatrinho” na escola. Contou que, agora, se sentia mais feliz e projetava um futuro em que seria mais independente em sua própria casa.

#### 4.2.2 Flávio por ele mesmo, pela mãe e professoras: trajetória de vida e de letramento

Quando entrevistei Flávio, ele já tinha completado nove anos de idade. Contou, entusiasmado, que nasceu em catorze de maio de 2006, um domingo. Flávio, assim como Aline, era sempre curioso e fazia muitas perguntas: onde era minha casa, como era meu apartamento, se tinha filhos. Quando perguntei a ele o que mais gostava de fazer em sua casa, contou que gostava de “assistir” programas da igreja. Afirmou que era evangélico e participante ativo da igreja: “É... assistir<sup>46</sup> igreja no quarto, quando eu vou pra fora eu vou pra lanchonete comer um macarrão espaguete. Eu gosto de ir à igreja, eu gosto da célula da igreja, eu gosto das caravanas” (Entrevista com Flávio, em 03/11/2015).

A rotina de Flávio, antes de ir para a escola, no turno da tarde, segundo sua mãe e ele próprio, poderia ser resumida em: acordar bem tarde, quando não tinha atividade no AEE, tomar café da manhã, ficar em casa e passar “[...] quase o dia inteiro sentado na escada com um rodo ou uma vassoura na mão, balançando para lá e para cá [...] só se interessa por brinquedos com cabo e também o seu rádio”. (Entrevista com Cássia, em 15/10/2015). Mesmo tendo brinquedos, não se interessava por brincar com eles, contou a mãe. Flávio gostava de frequentar uma igreja evangélica, embora sua mãe e seu pai não fossem membros da mesma igreja. Começou a frequentar a igreja acompanhando uma de suas tias.

A rotina de Cássia concentrava-se nas tarefas domésticas, levar e buscar seus filhos na escola. Flávio foi o primeiro filho do casal. Cássia relatou que ficou assustada, pois nunca havia tido contato com pessoas cegas. O pai de Flávio saía cedo para o trabalho e voltava à noite, costumava assistir programas de televisão antes de dormir. Perguntei para Cássia se fazia parte de sua rotina auxiliar Flávio nas tarefas escolares. Ela disse que não tinha o hábito de ajudá-lo na realização de suas atividades escolares, embora soubesse da importância de seu apoio e acompanhamento.

---

<sup>46</sup> Flávio se referia a ouvir programas em seu rádio portátil.

Procurei saber sobre os hábitos de leitura da família e Cássia respondeu: “Quase nada”. Disse que na casa da família não tinha livros nem revistas. O que lia, às vezes, era a atividade escolar “para casa” de seus filhos. Embora Flávio, eventualmente, pedisse para ela ler a bíblia para ele, e desejasse ter uma bíblia em Braille:

Acho que também cresci com isso dos meus (pais), não ficar lendo para mim. Quando a gente fica passando os mesmos ritmos dos pais para nossos filhos, aí eu acho que isso atrapalha. Mas eu tenho uma vontade, um projeto, assim, eu tenho vontade de ler mais para ele... mas é igual projeto, só fica no papel. (Entrevista com Cássia, em 15/10/2015).

Ressalto a articulação, feita por Carla, de experiências de sua vivência sociocultural anterior com as práticas de letramento de sua família. Ao mesmo tempo em que aponta o valor dado por ela ao acesso à cultura letrada, admite não dedicar tempo para ler para seus filhos. Conforme Street (2010), as práticas de letramento englobam tanto os comportamentos desempenhados pelos participantes em eventos de letramento, quanto as concepções sociais e culturais que as configuram, possibilitam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita. Dessa forma, os modelos sociais e eventos culturais vivenciados por Cássia influenciam o seu comportamento e os significados relacionados aos atuais usos da leitura e escrita.

Ainda sobre o interesse de Flávio pela bíblia, sua mãe relatou que ele demonstrava mais interesse em aprender a ler Braille quando ela se comprometia em conseguir para ele uma versão em Braille da bíblia. Ou seja, Flávio mudava seu comportamento quando se tratava de ler um texto de seu interesse pessoal. Flávio frequentava uma igreja e ouvia a leitura da bíblia, além de ouvir muitos programas religiosos no rádio e na televisão, e sentia a necessidade de ler com autonomia o texto bíblico, nos cultos e em sua casa. Esses eventos de letramento vivenciados por Flávio em seu contexto familiar e na igreja exemplificam alguns questionamentos apontados por Street, quando se refere ao Letramento Ideológico (STREET, 1984). As formas e usos da língua escrita relacionam-se com os interesses pessoais, as afinidades, as relações e o contexto cultural dos grupos sociais dos quais fazemos parte.

Cássia acreditava que o acesso a textos escritos em casa poderia contribuir para as aprendizagens de Flávio, ao mesmo tempo, afirmava que em sua residência não havia muito material escrito e que os disponíveis não eram lidos

para ele. Também informou que não o incentivava a explorar os suportes de escrita existentes em casa.

Cássia ressaltou que em sua casa havia algumas embalagens de produtos com escritas em Braille, como caixas de produtos cosméticos e algumas caixas de medicamentos. Disse que “mostrava” as caixas para Flávio, mas ele não demonstrava muito interesse em tentar ler, e ela não insistia.

Cássia afirmou que se sentia culpada por Flávio estar começando a aprender a ler naquele período (período da observação), pois ele frequentava a escola comum e o AEE desde os quatro anos de idade. Cássia se auto recriminava por não incentivar Flávio a estudar em casa. Segundo ela, se filho não gostava de realizar tarefas escolares em casa. Em certo período, Cássia relata, resolveu acompanhar mais os estudos de Flávio em casa, e ele prontamente reclamou dizendo que “aquilo” (estudar) era coisa do AEE e não de se fazer em casa.

Para Cássia, o AEE tinha papel fundamental em sua vida e na de Flávio. Atribuiu ao trabalho desenvolvido pela professora do AEE a possibilidade de aprender mais sobre seu filho. Em relação à escola comum, Cássia ponderou que a presença de Flávio na escola estava sendo positiva para todos: comunidade escolar, Flávio e família. Ao seu modo, Cássia defende a convivência com a diversidade como aspecto positivo para a formação humana. Ao falar da inserção de Flávio na escola comum:

Não tem nada de diferente, porque no mundo não se separa, o mundo pras pessoas que é deficiente visual, pra pessoa que é normal, pras pessoas cadeirante... Não! O mundo é um só. A sabedoria, o desenvolvimento é de um modo só. Então, na escola normal, não só como ele aprende a adaptar (...), mas também as pessoas que ficam em volta, não tendo preconceito e crescendo num mundo normal (Entrevista com Cássia, em 15/10/2015).

Cássia questiona a segregação e aponta a diversidade como inerente à constituição de nossa sociedade: “O mundo é um só”. Dessa forma, a inclusão é um bem coletivo, não um benefício destinado só às pessoas com deficiência. O processo inclusivo deve promover mudanças conceituais “porque no mundo não se separa o mundo pras pessoas que é deficiente visual, pra pessoa que é normal, pras pessoas cadeirante...”. Desse modo, Cássia advoga em favor da Política Educacional na Perspectiva Inclusiva.

Em diversas situações, perguntei a Cássia sobre o contato de Flávio com a escrita Braille em outros ambientes além da SRM. Cássia informou que havia equipamentos e materiais em Braille em sua casa. Flávio havia recebido um *kit* do AEE com alguns jogos, máquina Perkins e o alfabeto em Braille, mas não eram muito utilizados. Lembrou que, às vezes, mostrava caixinhas de remédio e outras embalagens com escrita em Braille para Flávio. Apesar de ter esse material em casa e de algumas tentativas de aproximar Flávio do Braille, Cássia enfatizou que ele gostava mesmo era do rádio, da televisão e de usar o celular (Cássia disse que não iria mais comprar aparelhos de celular para Flávio porque ele havia quebrado vários aparelhos, mas não especificou se era resultado de acidentes, como deixar cair, tropeçar ou colocar em locais inadequados, ou se ele desmontava o celular na tentativa de compreender o aparelho).

Flávio tinha um *notebook* à sua disposição em casa, com *DOSVOX* instalado, livros digitais e muitos jogos. Entretanto, Cássia disse que Flávio não se interessava muito pelo computador e nem pelas histórias digitalizadas gravadas no aparelho. “Ele perde fácil o interesse e começa a brincar com o barulho do teclado. Ele gosta muito de ouvir rádio, noticiários, futebol e canal evangélico na TV.” (Entrevista com Cássia, em 15/10). Perguntei a Flávio se gostava de usar o computador, sem responder diretamente ao questionamento, ele falou de vários programas de rádio que gostava de ouvir, como programas de notícias e entrevistas, indicando que sua preferência era o uso do aparelho de rádio em detrimento do computador. Em analogia à trajetória de Aline, poderíamos esperar que Flávio aprendesse mais sobre a escrita com a “brincadeira” com o teclado. Embora tivesse computadores à sua disposição, em casa e no AEE, Flávio não convivia com outros usuários de computadores em sua casa. E, no AEE, onde havia usuários, não foram observadas situações de uso do computador ou da *internet* por Flávio.

Ao responder sobre o que gostava de fazer na escola, Flávio elencou algumas atividades: gostava de ouvir histórias, “estudar na máquina de escrever”, das brincadeiras na quadra e de aprender sobre as cores. “Na quadra da escola, a professora não deixou eu brincar com a bola da escola. E sabe o que que eu faço? O quê? Eu tenho uma bola lá em casa e eu levo” (Entrevista com Flávio). De acordo com a fala de Flávio, as brincadeiras na escola eram importantes para ele, mesmo que ele tivesse que criar formas de ser incluído nas atividades.

A referência de Flávio ao estudo de cores chamou minha atenção. Segundo sua mãe, Flávio falava de cores, mas ela não sabia ao certo quais cores ele distinguia. Até mesmo o médico oftalmologista consultado por eles não sabia exatamente o nível e o tipo de percepção visual de Flávio. Embora tivesse realizado vários exames médicos, não havia sido determinada a extensão de sua percepção visual. Sabia-se da sua capacidade de distinguir dia e noite porque ele percebia o claro e o escuro. Mas não distinguia formas ou percebia quaisquer objetos perto ou em seu caminho, por exemplo. Se Flávio tivesse seu potencial visual estimulado, talvez tivesse desenvolvido e aprendido de forma diferente, mas como não foi estimulada e ampliada sua discriminação visual, a partir de intervenções adequadas, ele não indicava usar quaisquer resíduos de visão para a leitura e escrita.

Quando Flávio me contou sobre uma excursão escolar ao estádio do Mineirão, ele citou a percepção de cores de forma muito coerente:

F: Sabe que eu acho que é as cores? ... eu acho que o vermelho e laranjado é a mesma cor.

K: Porque você acha que é a mesma cor?

F: Porque tem a mesma cor, porque a luz na rua fica clareando a parede e tem a mesma cor, vermelho e laranjado... a luz da rua.

K: E você consegue ver estas cores?

F: É

K: E você acha que elas são parecidas?

F: É. E a bola do estádio ela tava iluminada, ela é vermelha e até a lâmpada do estádio, onde que a gente foi, lá do corredor, onde a gente foi, era laranjado. Lá do mineirão, onde que a gente foi. E a luz ali é vermelha (olhando para fora do ambiente), lá fora. (Conversa informal com Flávio)

Em outra ocasião, Raquel, a auxiliar de inclusão, comentou comigo que Flávio havia reconhecido algumas cores, mas quando perguntei para ele sobre a cor de minha blusa, a cor de seu caderno, entre outros, Flávio falou uma série de nomes de cores muito diferentes das cores dos objetos. Como Flávio não gostava de insistência em um mesmo assunto, foi difícil continuar a perguntar sobre sua percepção de cores. Embora seja importante para a sua vida Flávio conhecer e definir a extensão de sua acuidade visual, Flávio não indicava utilizar quaisquer resíduos visuais para acessar e identificar objetos, se deslocar, identificar pessoas ou animais, ou para se desviar de objetos no espaço em que ele transitava.

Não há relatos ou observações de ações que indiquem o uso da sua acuidade visual para identificar materiais e formas, para localizar pessoas ou



objetos, para pegar alimentos ou quaisquer situações cotidianas observadas. Somente as distinções de claridade e escuridão eram certeza para a mãe de Flávio, além de uma desconfiança não comprovada de que ele identificava tonalidades das cores. A partir das observações e entrevistas, ficou explicitado que Flávio não fazia uso de sua acuidade visual para ter contato com a escrita em tinta.

Conversando sobre leitura, Flávio fez vários comentários: gostava de ouvir outras pessoas lendo para ele; tinha o livro da turma da Mônica em Braille; disse que os amigos não sabiam ler direito para ele e que, apesar de não saber ler, sabia contar histórias e conhecia livros em Braille: da Turma da Mônica; Firin, Fin, Fin; João e o Pé de Feijão; A Bela e a Fera; A Bela Adormecida.

Como Flávio citou vários livros e revistas, procurei explorar mais seu conhecimento acerca da presença visual do mundo letrado e seu contato com esse mundo. Parte de nossa conversa, gravada em áudio, transcorreu conforme transcrito:

F: Não tem nada escrito. E quando eu passo no portão do meu vizinho, passo no portão do meu pastor, o portão dele é azul. Ele é vizinho da minha casa.

K: Tem coisa escrita no portão dele?

F: Tem nada não... tem o carro dele que tem escrito. O nome dele, do carro dele, é Chevette.

K: Aí vem escrito o nome Chevette no carro, vem?

F: Na placa.

(...)

F: É. tem Lofe, rubles, rein, chitoss, doritos...

K: Isto vem escrito nos pacotes?

F: Vem escrito nos pacotes dos salgadinhos das padarias, é rein, sensação. Todos os salgadinhos, todos batatas.

F: Eu até sei, um carro de propaganda que passa na rua, mas eu não sei a cor dele e o que tá escrito, não. Mas eu sei que os carros de propaganda tá escrito “*kit* da vassoura”, que tá escrito por cima, porque tá vendendo as vassouras no carro, ué...

(...)

K: Você conhece todas as letras em Braille?

F: Conheço. Mas eu fico chutando. Eu chuto que eu acho que é letra D, letra F. Sabe que eu sei que tem muitas letras que tem dois pontos, B, C, E, I e a letra K. Tem muitas letras que tem dois (pontos)<sup>47</sup>, em Braille.

<sup>47</sup> Os sinais em Braille para as letras **b**, **c**, **e**, **i**, **k**, **â** (com acento circunflexo), **é** (com acento agudo) são formados por dois pontos. Há, ainda, sinais para ponto e vírgula, dois pontos, interrogação, asterisco, hífen e o sinal de letra maiúscula, formados por apenas dois pontos na célula Braille.

Flávio demonstrou ter conhecimento da presença e da função da escrita em variados suportes. Os nomes dos salgadinhos nas embalagens, a marca do carro, o carro que faz propaganda com o nome “*kit da vassoura*”, são demonstrações de usos e significados constituídos sobre a escrita, por Flávio, a partir de vivências em seu contexto sócio-cultural. Os usos sociais da leitura e da escrita estão inseridos em contextos sociais diversos e cumprem propósitos específicos a depender das instituições, das esferas sociais, das diferentes vozes que estão envolvidas.

Assumo, a partir de Barton; Hamilton (1998) que os usos da escrita são social, cultural e historicamente situados, assim sendo, os usos da escrita se constituem a partir dos comportamentos, hábitos, sentidos e sentimentos, das crenças e valores de cada grupo social ou indivíduo (BARTON; HAMILTON, 1998). Dessa forma, a fala de Flávio contextualiza os significados constituídos sobre a escrita em seu contexto sócio-cultural.

Relembrando o ingresso de Flávio na escola comum, Cássia disse que, inicialmente, os professores não sabiam como trabalhar com uma criança cega. Diferente do que aconteceu no AEE, que teria criado condições para Flávio aprender muitos conteúdos e desenvolver habilidades. Cássia também atribui ao AEE a criação de oportunidades para a sua família e professores da escola comum aprenderem sobre como conviver e ensinar uma criança cega. A relação com o AEE, segundo Cássia, era aberta porque lá era o lugar de tirar suas dúvidas. Acreditava que no AEE havia maior compromisso e preocupação com o desenvolvimento de seu filho, enquanto na escola comum não havia muita comunicação nem questionamentos sobre o desempenho e necessidades de Flávio.

Dá pra você saber a preocupação dos professores, né? Se é só mais um aluno na escola e, tipo, ‘tô fazendo minha parte, não tenho obrigação mais do que isso’. Ou se realmente, além de você fazer sua obrigação como professora, você quer realmente que o aluno aprenda, ou fica por isso mesmo (se referindo a professoras da escola comum) (Entrevista com Cássia, em 15/10).

Flávio também declarava gostar muito do AEE, segundo ele, porque gostava de brincar, soletrar e escrever em Braille “Aqui para mim significa minha casa de estudo”.

Carla conhecia Flávio há muito tempo, trabalhava com ele desde o ano de 2012. Descreveu suas primeiras impressões da seguinte maneira: “No início,

Flávio era muito mais teimoso, extremamente verbal, e quando algo do mundo visual contradizia seu mundo oral ele não aceitava, não saía de sua certeza, de seus argumentos, e se insistisse ele se fechava no seu mundo oral”. “Ele era um rádio ligado, misturava propaganda com não sei quê (...) despejar uma palavra e disparar, ele emendava assim... com coisa muito, muito mais sem sentido” (Entrevista com Carla, em 23/10/2015). Hoje isso tinha mudado, ele se interessava mais pelo mundo visual, ouvia e discutia, fazia associações entre elementos visuais, fazia mais perguntas, manifestava seus desejos e, após a chegada de um novo colega (Pedro), tinha melhor organização social e perdeu a resistência de tocar os materiais, comentou Carla.

Já havia conversado com Carla sobre a resistência de Flávio em explorar o mundo físico com as mãos, tateando. Ao conhecê-lo, observei essa característica em seu comportamento. Em diversas ocasiões, Flávio demonstrou relutância ou desinteresse em tocar objetos e explorá-los com as mãos. Ou mesmo ser tocado, dependendo da pessoa. Também observei seu comportamento resistente em treinar a escrita e leitura em Braille.

A resistência em tocar objetos e em escrever em Braille parece ter diminuído em função de uma série de eventos que teriam influenciado o comportamento de Flávio. Carla citou mudanças a partir do ingresso de outra criança cega no AEE e depois que Flávio começou a participar de excursões escolares. A mãe dele notou mudanças a partir de seu aniversário de nove anos de idade. Cássia contou que, na manhã do dia em que ele completou nove anos, Flávio levantou e disse que, a partir daquele dia, iria ajudá-la nos serviços domésticos, pois já estava crescendo: “Já tenho nove anos”.

Uma das mudanças demonstradas por Flávio relacionava-se ao maior interesse em aprender a escrever, embora tivesse dificuldade com a escrita e a leitura em Braille: “(...) quem é cego pode aprender Braille, para estudar, para crescer e ser professor ou médico. (...) Eu gosto de escrever..., de ler. Eu não sei vê.. é.. eu não sei pôr as mãos nas letras que eu quero escrever, que é muito difícil, não é fácil...”. Já em outra fala: “É.. é por isso que eu não sei direito. Tudo fica errado porque eu não sei. Sabe o que eu sei? O quê? Só quando tem espaço, quando uma coisa tá em branco nas folhas, é espaço o que eu vejo na máquina”. Como a linguagem de Flávio foi construída em uma cultura visuocêntrica, ele utiliza as palavras “ver” ou “vejo” com frequência. Ver, para ele, neste contexto,

significa perceber pelo tato os sinais em Braille, é ver com a mão. E o espaço entre as palavras, a ausência de sinais em Braille, foi chamado de “branco”, quando diz: “é o espaço que eu vejo na máquina”, provavelmente, porque Carla (como já foi vidente) ensinava que, entre as palavras, deveria existir um espaço “em branco”.

Flávio já compreendia o princípio alfabético (ele ditava as letras de quase todas as palavras). A maior dificuldade apresentada por ele estava na leitura em Braille. Escrever para ele era mais fácil, ele escrevia mais e melhor do que lia em Braille, mas ainda apresentava bastante dificuldade em escrever. Além da dificuldade em lembrar os pontos da letra que pretendia escrever, ainda tinha dificuldades com as teclas da máquina Perkins, pois, para produzir os sinais em Braille na máquina de escrever, é preciso pressionar, simultaneamente, as teclas correspondentes aos pontos que compõem a letra. Ou seja, precisa exercitar a pressão sobre as teclas, precisa tocar e explorar o teclado, ações incômodas para Flávio, que evitava a exploração tátil.

No segundo semestre de 2015, Carla disse que Flávio já produzia textos e estava mais interessado. Tinha produzido um texto sobre a semana da criança. Embora ainda não escrevesse (no período da entrevista) com espaços entre as palavras, isto já estava sendo trabalhado com ele, assegurou Carla.

Pelas observações, constatei que as produções escritas de Flávio eram quase sempre ajudadas por Carla ou pela auxiliar, Raquel. Nessas situações, falavam para Flávio os sinais de letras que faltavam, os espaços que ele deveria dar entre uma palavra e outra, quais teclas pressionar para escrever o sinal da letra desejada etc. Dessa forma, não pude observar a dificuldade relatada por Carla com o espaçamento entre as palavras, pois toda sua ação na máquina Perkins era ditada ou corrigida imediatamente por Carla e Raquel.

Carla havia comentado comigo o significativo desenvolvimento de Flávio na escrita, principalmente depois da chegada de seu novo colega no AEE e das excursões de que participara, como indica o relato de conversa com Flávio, abaixo:

F: Amanhã eu quero escrever assim: quinta-feira dia treze de agosto, nós fomos ao Parque Municipal Américo (incompreensível). Eu quero escrever isso.

(...)

K: Você gosta de ler e escrever?

F: Gosto, eu era fresco de escrever, mas não sou mais não.

K: Porque você era fresco de escrever?

F: Eu não gostava que a professora pegava na minha mão para escrever,<sup>48</sup> depois ela batia a mão assim ó, batia isso (Flávio bateu a mão com força na carteira para demonstrar a forma que a professora batia na mesa, indicando que o gesto era de repreensão), quando você não era daqui,<sup>49</sup> fazia isso comigo. (Entrevista com Flávio, em 03/11/2015).

Outro acontecimento importante narrado por Flávio foi uma excursão ao Estádio do Mineirão. Ele me contou, empolgado, sobre essa excursão escolar. “Quinta-feira que eu fui ao Estádio do Mineirão, eu vi a bola brazuca, eu vi o tatu bolinha, eu vi o Rival... (incompreensível). Eu vi a camisa do Atlético e do Cruzeiro.”<sup>50</sup> Parece que as excursões tinham motivado Flávio. Suas falas evidenciam que o contato com ambientes diferentes, relacionados com seus interesses pessoais, como no caso do estádio de futebol, proporciona a ele experiências significativas. O espaço físico, os objetos e a estimulação das interações pessoais têm o potencial de promover sensações cinestésicas, experiências sensoriais, cognitivas, motoras e sociais importantes para que Flávio conheça e se relacione com o mundo de forma mais direta e exploratória.

É interessante notar que os relatos sobre as excursões são datados. No primeiro relato, Flávio refere-se ao texto que iria escrever sobre a excursão ao Parque Municipal. No segundo, narra sua visita ao Estádio do Mineirão. Em ambas as situações, Flávio resgata o lugar e localiza os acontecimentos no tempo. Tanto no planejamento de sua produção textual escrita quanto em seu relato oral, ele os organiza a partir de datas.

Outro trecho da entrevista transcrita acima evidencia a incorporação da adjetivação, possivelmente ouvida de outros, de ser “fresco para escrever”, uma alusão ao pouco empenho, segundo Carla e a mãe de Flávio, nas atividades de uso da máquina Perkins e de leitura da escrita Braille, entre outras.

---

<sup>48</sup> Flávio se refere à ação da professora de colocar suas mãos sobre as dele e posicioná-las sobre as teclas da máquina Perkins para ensinar a posição correta dos dedos, a forma correta de pressionar as teclas e as teclas a serem pressionadas para produzir o sinal Braille.

<sup>49</sup> Flávio faz referência à minha observação dos atendimentos na SRM.

<sup>50</sup> Flávio não esclareceu se teve oportunidade de tatear as camisas dos times.

Ao entrevistar Sônia, professora de Flávio na escola comum, transformei algumas inquietações<sup>51</sup> em perguntas sobre: as interações em sala de aula, os processos de ensino e aprendizagem de Flávio; as atividades desenvolvidas e as formas de participação em sala de aula e; os processos de alfabetização e letramento de Flávio.

A professora afirmou que ele fazia as mesmas atividades que os demais colegas de classe, porém com material adaptado: “Aí tem que ser diferente, neste aspecto algumas coisas têm que ser mudadas, não tem como. Mas no geral eu dou a mesma atividade para ele e pros meninos. Tem preocupação não, é só adaptar”. Sônia defendeu a igualdade de oportunidades para Flávio e os demais alunos, mas queixou-se da indisponibilidade de materiais adaptados para ele. Durante a entrevista, Sônia reclamou, reiteradas vezes, da falta de materiais acessíveis para trabalhar com Flávio. Por outro lado, ela afirmava que não havia problema em ensinar Flávio, bastando para isso adaptar, sem especificar o que e como adaptar. Ressalto, na fala de Sônia, a ausência de exemplos concretos de como adaptar materiais didáticos ou sua ação docente, de como organizar o espaço físico da sala de aula para tornar o ambiente mais acessível para Flávio.

Em relação ao processo de alfabetização, Sônia comentou que, quando foi matriculado em sua classe, Flávio não sabia ler e escrever, era arredio, fechado, não respondia as perguntas de modo coerente, mas havia se desenvolvido muito com a ajuda da auxiliar de inclusão e da professora do AEE. Estava mais autônomo e tranquilo. Sônia continuou: “ele já está no nível silábico alfabético”,<sup>52</sup> e era até “melhor do que muitos alunos da minha sala. Ele teve um avanço muito grande” (Entrevista com Sônia, em 10/11/2015). Ela complementou dizendo que Flávio tinha dificuldade de escrever em Braille (Flávio ditava as letras das palavras para a auxiliar de inclusão escrever). A fala da professora indica que, para ela, Flávio já deveria estar alfabetizado visto que ele já frequentava a escola comum desde os quatro anos de idade, sem defasagem de idade série. Desta forma ao

---

<sup>51</sup> As observações em sala de aula provocaram inquietações quanto à interação de Flávio e sua auxiliar. Flávio interagiu quase que exclusivamente com a auxiliar de inclusão e passava muito tempo da aula sem participar das atividades desenvolvidas.

<sup>52</sup> Referindo-se aos níveis de aquisição da escrita na perspectiva da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky.

chegar ao terceiro ano do primeiro ciclo ela esperava que ele estivesse alfabetizado.

Perguntei a Sônia sobre sua estratégia para avaliar os saberes de Flávio em relação à escrita e leitura. Suas respostas apontam para certas capacidades e ações, como andar sozinho pela escola, por exemplo. Porém, enfatizo o pouco detalhamento do que ela sabia sobre o processo de alfabetização e letramento de Flávio.

Z – Eu avalio como positiva. Já contribuiu e está contribuindo muito pro aprendizado dele, tanto de letramento quanto de socialização em sala de aula com os meninos. Como autonomia... para ele ser mais autônomo. Na escola, por exemplo, ele já anda nesta escola sozinho. Então eu peço para ele ir no Xerox, ele vai. A linguagem dele desenvolveu bastante. Então assim, eu avalio de forma positiva todo o trabalho até hoje. Todo trabalho que ele começou... desde o ano passado ele tá na minha sala. (Entrevista com Sônia, em 10/11/2015).

Cássia corroborou as considerações e avaliações de Sônia, dizendo que Flávio estava mais autônomo e “sociável”. Tinha aprendido a soletrar as letras das palavras e estava começando a escrever e ler em Braille.

Sobre a participação e interação de Flávio em sala de aula, Sônia afirmou:

Z: Sim, ele participa assim... quando ele quer, ele participa sem eu precisar estar chamando a atenção dele. Mas na maioria das vezes ele gosta muito de ouvir, às vezes ele gosta de contar muitos casos... às vezes casos... (riso) que não tem nada a vê. Mas é uma participação boa, ele é tranquilo, ele gosta de participar.

K: O relacionamento dele com os colegas da classe...

Z: Tranquilo também, os meninos gostam muito dele, cuidam dele, têm muito carinho com ele (Entrevista com Sônia)

A professora Sônia define a fala de Flávio como incoerente quando declara que alguns casos contados por ele não tinham “nada a vê”. É provável que Sônia se referisse à característica mencionada anteriormente, o “verbalismo” de Flávio. Todavia, Sônia não menciona se indagou ou investigou as motivações que levavam Flávio a ter este comportamento linguístico. Ela não relata ter conversado sobre isso com Carla, com Flávio ou com a mãe dele. Ela só avalia que Flávio apresentava falas incoerentes.

Perguntei à Sônia sobre suas expectativas em relação a Flávio: “Eu espero que ele saia daqui mais independente, né, mais independente para a vida. Eu

espero isso dele. Que consiga conviver com as crianças ditas normais, sem nenhum problema, sem tanto preconceito aí fora.” (Entrevista com Sônia, em 10/11/2015). Sobressai, na fala de Sônia, a expectativa relacionada à convivência e interação social de Flávio, entretanto, esses objetivos não podem ser assegurados somente por meio de sua ação docente. Estas preocupações sobre a preparação para a vida e o processo de socialização são importantes, mas persistem, na sua fala, as lacunas sobre as aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares e sobre as expectativas que ela teria quanto aos impactos de sua ação docente nas aprendizagens de Flávio.

Perguntei sobre as oportunidades que Flávio teria para aprender sobre a cultura escrita no seu cotidiano. Sônia se dizia temerosa com as dificuldades, barreiras e preconceitos que Flávio iria encontrar. Seu foco em aspectos negativos como consequências da cegueira podem denotar certa evasiva de Sônia sobre as aprendizagens e oportunidades de participação de Flávio em variados eventos de letramento. Insisti na pergunta sobre o papel dela na aprendizagem de Flávio, Sônia mencionou a importância de trabalhar para que ele Flávio se sentisse incluído, sem dar maiores detalhes de como e de que forma ela se posicionava nesse papel, enquanto sua professora.

Sônia criticou a família de Flávio, acusando-a de omissa. Sobre a relação entre ela e a professora do AEE, Sônia limitou-se a responder: “É tranqüila”. Quanto à relação com a família de Flávio, ela respondeu: “neutra”, enfatizando o descaso da família com as atividades escolares de Flávio. Reclamou dos diversos deveres escolares não realizados por ele, por falta de orientação e ajuda dos familiares.

Sônia enfatiza suas críticas aos deveres “para casa” não resolvidos (a mãe de Flávio confirmou que raras vezes ajudava Flávio com seus deveres), no entanto, ela não mencionou se as atividades para casa eram adaptadas para Flávio ou se havia orientação diferenciada para ele realizar suas tarefas escolares em casa. Ao eximir-se de quaisquer responsabilidades pela adequação e orientação sobre os deveres para casa de Flávio, Sônia atribui a culpa aos pais pelas falhas e omissões nas realizações das atividades. A responsabilidade pela resolução das tarefas de casa seria, unilateralmente, da família.

Z – Eu não vejo a mãe... não sei qual o motivo, cada um tem seus motivos. Mas ela não sentou comigo pra falar, eu tive uma reunião



só, até hoje, com ela, a Alex e Carla (professora do AEE). Eu acho neutra. Tudo que é pedido em casa, de para casa, de trabalho, eu não tenho este retorno. Retorno nenhum em relação ao trabalho do Flávio. Tudo que é dado para ele, eles não dão... eles não dão retorno para mim. Inclusive para casa, todo dia é dado o 'para casa', as atividades, mas não tem este retorno, eu acho nula. Nossa! Uma coisa que deveria ser constante, né, porque, tinha que estarmos juntas, mas não é. (Entrevista com Sônia, em 10/11/2015).

Sônia julga importante a participação da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Não obstante, ela não especifica as formas de adaptação e as orientações dadas a Flávio para realizar suas tarefas escolares. Sônia se limita a acusar a família de omissa em relação ao seu papel no processo de escolarização de seus filhos. De certa forma, Sônia responsabiliza a família pelo que ela considera baixo desempenho do aluno na escola. Isso porque os familiares, para ela, não se envolviam de forma comprometida com a vida escolar das crianças.

A mãe de Flavio, por sua vez, tecia críticas ao trabalho da professora Sônia. Principalmente relativas à centralidade das tarefas escolares em tinta, sem opções adaptadas, como atividades orais, impressas ou datilografadas em Braille, ou digitadas. Apesar de Sônia afirmar que a família de Flávio não cumpria a obrigação de acompanhar e auxiliar a educação escolar dele, as informações dadas por Cássia e Carla indicam que ela também não se responsabilizava por criar condições para Flávio realizar suas tarefas escolares em casa. As entrevistas com Cássia e Carla indicaram que Flávio não recebia suas tarefas escolares para casa adaptadas. Inclusive, salienta Carla, cabia a Sônia encaminhar as atividades escolares de Flávio para serem adaptadas para pessoas cegas pela equipe da SRM e orientar Flavio sobre as formas de realizar as tarefas para casa. Da forma que estavam sendo encaminhadas as tarefas escolares de Flávio, quase sempre em formato impresso em tinta, a sua realização dependia totalmente da disponibilidade dos familiares.

Carla enfatizou que poucas atividades escolares a serem feitas por Flávio, em casa e na escola, eram encaminhadas para o AEE para serem adaptadas para pessoas com deficiência visual e, quando eram encaminhadas, chegavam “em cima da hora”. Mais uma vez aflora nas falas dos participantes os conflitos e incompreensões nas interrelações estabelecidas entre equipe do AEE e as professoras das classes comuns.

Carla me informou que a equipe do AEE confeccionava e adaptava atividades escolares<sup>53</sup> para Flávio, quando as recebia. Apesar da disponibilidade e obrigatoriedade da equipe do AEE de adaptar atividades e outros materiais pedagógicos, o cumprimento dessa obrigatoriedade, para Carla, não isenta a professora da classe comum de adaptar algumas atividades, promover trabalho integrado com o AEE e modificar sua ação docente adaptando-a às necessidades do aluno. Quando essas modificações e adaptações não ocorrem, Flávio sofre as consequências, ficando totalmente dependente da auxiliar de inclusão e de seus familiares para resolver seus deveres escolares.

Das falas de Sônia, infere-se que, no geral, há uma tensão no processo interacional entre a escola comum, o AEE e a família. Tensão essa também relatada pela professora de Aline. No entanto, tanto a família de Flávio quanto a de Aline, e as professoras de ambos, acreditam que mudanças positivas ocorreram na vida das crianças em questões relacionadas à aprendizagem, socialização, autonomia e mais compreensão sobre a cegueira, a partir da inserção de ambos no ambiente educacional formal, tanto no AEE como nas salas comuns. Esse é um aspecto relevante da potencialização de interações, no sentido de possibilitar muitas e melhores oportunidades de aprendizagem e de interação social para as crianças cegas.

#### 4.3 – Sobre as trajetórias de Aline e Flávio

Considero importante retomar alguns elementos sobre as trajetórias de Flávio e Aline. Em relação ao domínio da leitura e escrita, o fato de terem se apropriado mais da escrita (codificação) que da leitura (decodificação) em Braille merece atenção. Aline usava alguns programas para computadores leitores de tela, o que até aquele momento parecia ser suficiente, pois ela não demonstrava interesse em aprender a ler em Braille. Flávio contava com a auxiliar de inclusão que lia os textos e atividades para ele, além da ajuda de Carla e de sua mãe. Diferentemente de Aline, em algumas situações, ele demonstrava interesse em aprender a ler Braille (aprender para ler a bíblia, por exemplo). É interessante que ambos tenham aprendido a escrever antes de aprender a ler porque, para

---

<sup>53</sup> Tive oportunidade de presenciar a impressão de algumas atividades escolares em Braille e a entrega de livros didáticos impressos em Braille para Flávio.

Alvarenga (1988/2017), no caso das crianças videntes, é mais comum aprender a ler antes de aprender a escrever. A decodificação dos sinais em Braille é trabalhosa e exige treino para o refinamento da discriminação tátil. No caso de Flávio, sua resistência às experiências táteis pode comprometer a aprendizagem da leitura em Braille. No caso de Aline, as dificuldades são de outra ordem, seu ingresso tardio na escola e no AEE e o contato com o computador antes de ter contato com o Braille podem tê-la afastado do Braille por considerá-lo difícil, lento e demorado, se comparado aos recursos tecnológicos computacionais. Em ambos os casos houve pouco acesso e convivência com textos em Braille desde cedo. Mesmo Flávio tendo freqüentado a escola desde os quatro anos de idade, os relatos indicaram que seu contato com o Braille era restrito às atividades do AEE, não sendo vivenciadas a leitura e escrita em Braille em outros contextos.

A criança vidente está imersa em um ambiente rico em estímulos visuais, ela convive, desde cedo, com as diferentes formas de uso e de funções da escrita presentes em nosso meio sócio-cultural em inúmeros suportes, como placas, *outdoors*, televisão, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc. No caso das pessoas nascidas cegas, a escrita em Braille pode demorar a chegar até elas, porque o uso do Braille ainda é restrito aos contextos escolares e às pessoas cegas usuárias dessa escrita. Enquanto que o ideal seria ter contato intenso com a escrita Braille desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, dependem mais da mediação dos videntes para saberem que a escrita está presente em todos os suportes citados, além de outros mais. Se não houver intervenções adequadas para informá-la sobre a presença da escrita, além de acesso às tecnologias computacionais assistivas e impressos em Braille, as crianças cegas podem ter menos informações sobre a língua escrita, menos acesso à leitura tátil, do Braille.

Sobre a importância do estímulo para as crianças cegas, elas

[...] podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornar-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança. (LAPLANE, BATISTA, 2008, p. 214)

Os relatos sobre a relação de Aline com a sua avó denotam a importância do estímulo e da mediação no processo de aprendizagem. A avó materna de Aline apresentou-se como figura importante para a “descoberta” das suas

potencialidades e o incentivo para o seu ingresso na escola formal. Foi sua avó quem lhe ensinou o nome de todas as letras do alfabeto e quem, brincando, lhe ensinou a formar as “famílias silábicas” e a resolver as primeiras operações matemáticas, de somar e subtrair. Quando Aline ingressou na escola comum, já conhecia as letras do alfabeto e a formação da maioria das sílabas canônicas. Tudo isso se deu através da mediação da avó, que assumiu a responsabilidade de promover o letramento de Aline, pensando em aprendizagens relevantes para inserção em outros contextos sociais, como o contexto escolar.

As interações que ocorrem no âmbito familiar de Flávio estimulam e colaboram com a sua autoestima. O reconhecimento das habilidades e saberes de Flávio, os elogios à sua “inteligência”, a exaltação de sua memória e de suas habilidades com as datas e dias da semana eram significativas para ele. Flávio estava sempre disposto a demonstrar suas habilidades em calcular mentalmente o dia da semana de qualquer data do ano corrente, do ano passado e do ano seguinte. Sempre sorria quando era elogiado por sua mãe, comentava comigo sobre outros parentes que diziam que ele era “muito inteligente”.

Além do apoio dos familiares, o impacto de conhecer outras pessoas cegas foi significativo para as crianças e suas famílias. Conhecer Carla foi importante, principalmente para as mães de Aline e Flávio, porque deu-lhes novas perspectivas sobre seus filhos e sobre a concepção de deficiência. Para as mães das crianças, saber que outras pessoas cegas viviam de forma independente mudou as expectativas em relação aos filhos. Conhecer Carla, saber que ela frequentou universidade, era graduada, professora, tinha família, era casada, tinha filhos, tinha casa, carro, demonstrou outras possibilidades para os seus filhos, não estavam condenados à dependência ou a uma vida segregada por causa da cegueira.

Por outro lado, conviver e conhecer outras crianças cegas teve desdobramentos diferentes para Flávio e Aline. Ao conhecer Pedro, Flávio demonstrou mais disposição em participar das atividades escolares, como atividades com o Braille, com as aulas no AEE. Saber de outra criança igual a ele provocou reações visíveis, Flávio demonstrava cuidado em relação ao colega mais novo e menor que ele, segurava sua mão para guiá-lo pelos corredores da escola, por exemplo. Flávio ensinava a Pedro, e se auto-afirmava na condição de criança mais experiente, sensação nova para ele que sempre estivera na condição de

dependência. Aline, por sua vez, teve reação diferente. Demonstrou reação de disputa de espaço e atenção, durante o atendimento chamava Carla incessantemente quando ela orientava a outra colega e a deixava sozinha.

Acredito que a inclusão na escola comum, certamente, tem potencial de beneficiar as crianças cegas, mas beneficia também os colegas, professores e auxiliares, pois pode favorecer a convivência com a diversidade física e sensorial e com novos saberes.

Na sala de aula, aqueles que assumem o papel de mediador precisam desenvolver capacidades para ajudar nas tarefas em aula. O contato com outras formas de escrita e tecnologias possibilita outros aprendizados. As crianças que ajudavam Aline em sala de aula aprenderam a acessar o *DOSVOX* e a usar várias teclas de atalho para poderem assumir o papel de mediadoras nas atividades propostas pela professora. A auxiliar de Inclusão que trabalhava no apoio a Flávio teve que aprender sobre os sinais em Braille e a datilografá-los na máquina Perkins. Desse modo, assumir a mediação no processo de ensino de Flávio e Aline colocou desafios, mas também criou possibilidades para novas aprendizagens.

O ingresso das crianças na escola comum ampliou os seus contatos sociais. Possibilitou, além da aprendizagem dos conteúdos curriculares, a construção de amizades, novas formas de interação com colegas e professores, a criação de laços afetivos e solidários e favoreceu a construção de uma maior autonomia.

De uma maneira geral, as falas de Carla, Maira, Sônia, das crianças, de suas mães e da avó de Aline são perpassadas pelo “mito do alfabetismo”. Todos declararam que as crianças precisam frequentar a escola, aprender a ler e escrever, para conquistarem um futuro melhor. A correlação estabelecida entre escolarização e mudanças na qualidade de vida das crianças reforça ou atribui grande poder à escola. Conforme Graff (1990), o “mito do alfabetismo” decorre da pressuposição e expectativa de que o alfabetismo teria, por si mesmo, o poder de favorecer transformações sociais, culturais e econômicas, tanto individualmente quanto socialmente. A resposta de Flávio sobre os motivos para estudar e aprender Braille revela essa concepção “A gente tem que estudar pra crescer, ser professor, médico...” (Entrevista com Flavio, em 03/11/2015). A relação entre sucesso na vida e escolarização, feita por Flavio, é recorrente nas perspectivas

expressas pelos demais participantes da pesquisa. A concepção de letramento compartilhada expressa a relação entre um tipo de letramento, o escolarizado, e o aumento das capacidades cognitivas e das perspectivas econômicas e sociais. Ou seja, o letramento na perspectiva do modelo autônomo (Street, 2003, 2014).

As entrevistas também evidenciam conflitos e incompreensões nas interações entre as professoras das crianças, Aline e Flávio, e a professora do AEE. As interações eram pontuais e intermitentes, não havendo planejamentos comuns ou encontros regulares para tratar do ensino e aprendizagem das crianças, embora a professora do AEE tenha citado algumas reuniões de planejamento com as professoras e com a auxiliar de inclusão que acompanhava Flávio.

As falas das professoras, principalmente de Ana, também revelam a precariedade do diálogo entre o AEE e as classes comuns, assim como certo mal estar advindo de “interferências” do AEE na autonomia das professoras da classe comum. As professoras relatam o impacto de “receber” crianças cegas sem terem uma capacitação ou preparação prévia de como lidar com esta “novidade”. Também reclamam da falta de participação da família, principalmente no apoio às crianças nas atividades extraclasse, responsabilizando-a pelas falhas no desempenho das crianças.

Da professora do AEE, por sua vez, ouvi que, apesar de haver receptividade das professoras das classes comuns e das auxiliares (inclusive aceitavam que a professora do AEE assistisse aulas nas classes comuns), o contato dela com as professoras era “difícil”. Para a professora do AEE, as professoras das classes comuns sempre apresentavam um comportamento “armado”<sup>54</sup> em relação às intervenções do AEE, evitando, por vezes, os encontros presenciais nas escolas, para planejamento e orientação. A professora do AEE também relata dificuldades com algumas professoras quanto às orientações de trabalho com materiais adaptados. Segundo Carla, havia desinteresse em aprender sobre práticas pedagógicas adaptadas e sobre o uso de materiais adaptados para as crianças cegas.

---

<sup>54</sup> No contexto da entrevista, interpretei o termo “armado” como denotação da resistência à intervenção da professora do AEE na atividade pedagógica das professoras da classe comum.

A professora do AEE ressaltou que trabalhava em dois turnos e atendia dezesseis alunos no AEE, além de atender as demandas das classes comuns e orientar os familiares das crianças. Assim, Carla alegava que todo esse trabalho mais a confecção de materiais adaptados a sobrecarregavam<sup>55</sup>. Carla reclamava, ainda, por mais empenho das professoras em planejarem suas atividades e enviá-las com antecedência para serem adaptadas e a equipe do AEE conseguisse realizar seu trabalho em tempo hábil para que as atividades pudessem ser usadas em sala de aula. Além dessa expectativa, Carla também criticava as professoras por não usarem todos os equipamentos (máquina Perkins, computador, soroban) e as atividades adaptadas para pessoas cegas em sala de aula.

Há muitas contradições e tensões explicitadas nas falas das entrevistadas sobre as interrelações entre o AEE e a escola comum. De um lado, as angústias e inseguranças das professoras das classes comuns sobre a necessidade de criarem práticas de ensino diferenciadas e acessíveis para as crianças cegas. Ao mesmo tempo, não se verifica uma interação satisfatória com o AEE para suprir essa carência, algumas falas sugerem certa resistência em relação às intervenções da professora do AEE. Por outro lado, as reclamações da professora do AEE, eram de que as professoras das classes comuns não promoviam ou não criavam a abertura necessária para a construção do trabalho colaborativo e interacional, ao mesmo tempo que não assumiam o protagonismo de adaptarem sua prática pedagógica para o atendimento das crianças cegas. Em suma, havia muitas situações de incompreensão nas relações estabelecidas entre as professoras do AEE e da escola comum.

Além das questões interacionais, ainda há muito que se avançar no processo de inclusão das crianças nas classes comuns, tanto em relação às questões pedagógicas, interacionais e dialógicas quanto em relação às concepções de inclusão e respeito às diferenças.

Tomar o processo pedagógico na perspectiva inclusiva significa a superação do segregacionismo, dos estigmas, das rotulações, dos nivelamentos, das padronizações, o lecionamento linear. A produção da singularidade humana e da escola inclusiva requer a proposição de múltiplas linguagens, a acessibilidade e a posse de múltiplos instrumentos, a experiência cognitiva em diferentes metodologias, a realização de explorações empíricas, a

---

<sup>55</sup> A adaptação de todas as atividades escolares ficava ao encargo da equipe do AEE, a auxiliar de inclusão restringia-se a auxiliar Flávio durante as aulas.

manifestação de relatos do vivido, as elaborações conceituais, simbólicas, as atribuições de sentido, a organização dos confrontos entre percepções, entre sentimentos. (ROSS, 2016, p. 57)

Os desafios apontados por Ross para a construção de uma prática pedagógica inclusiva estão presentes nos espaços educacionais observados, tanto nas escolas comuns quanto na SRM. Muitas dificuldades e limitações foram observadas e também apontadas pelos participantes da pesquisa. Contudo, um elemento comum emerge da fala de todos os participantes, o ingresso das crianças na escola, ainda que longe de atender totalmente as necessidades de aprendizagem, favoreceu, de algum modo, as aprendizagens escolares e o processo de socialização das crianças.

Os aspectos destacados acima apontam benefícios aos familiares, aos colegas das crianças, à comunidade escolar como um todo e, especificamente, às crianças Aline e Flávio. Entretanto, o processo de inclusão escolar vivenciado por essas crianças não cumpre as determinações legais integralmente e não garantem a elas, embora tenham potencialidade para isso, as condições materiais e sociais para elas desenvolverem plenamente suas potencialidades e se tornarem mais autônomas possível. Vimos neste capítulo e veremos no seguinte as inúmeras limitações, entraves e barreiras na vida escolar das crianças Aline e Flávio.



## **Capítulo 5 - Olhar etnográfico sobre as vivências de Aline e Flávio na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado**

A discussão realizada nesta pesquisa sobre a participação de pessoas cegas em práticas escolares e não escolares de letramento parte da premissa de que os efeitos da cegueira não impedem o processo de aprendizagem e desenvolvimento. As informações do mundo chegam através de diferentes meios, portanto, a pessoa cega tem possibilidades de aprender e se desenvolver, como as crianças videntes, desde que criadas as oportunidades de aprendizagem adequadas à sua condição sensorial. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar oportunidades para que a criança cega aprenda e desenvolva as suas potencialidades, colocando-se em condições de enfrentar as barreiras criadas pela cultura visual predominante em nossa sociedade (LIRA; SCHLINDWEIN, 2016).

A construção de sistemas educacionais inclusivos impõe mudanças na organização de escolas comuns e a criação de Salas de Recursos Multifuncionais. Devem ser realizadas mudanças estruturais e culturais na escola para garantir atendimento às especificidades de todos os estudantes. Infelizmente, essas mudanças, embora em processo, estão longe de serem asseguradas (LIRA; SCHLINDWEIN, 2016; NUNES; LOMONACO, 2010; OLIVEIRA, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; MENDES, 2006a), conforme constatei em minhas observações durante o trabalho de campo desta pesquisa.

Apresento aqui, primeiramente, uma descrição das condições dos ambientes físicos e dos materiais do AEE e das escolas comuns frequentadas por Aline e Flávio, além de alguns elementos exemplificativos e ilustrativos sobre o relacionamento dos professores e auxiliares com Flávio e Aline. Essas informações visam subsidiar o entendimento do leitor sobre as condições em que ocorreram os eventos de letramento a serem apresentados nos quadros síntese da seção 5.2., adiante, bem como as análises subsequentes dos dados neles apresentados, relativas às observações procedidas nas classes comuns e no AEE.

### **5.1. Apresentando as escolas comuns e o AEE de Flávio e Aline**

A estruturação dos espaços físicos das escolas comuns e do AEE e aspectos da rotina de atividades desenvolvidas pelas crianças sob as orientações das professoras e auxiliares são o foco desta seção.

No que se refere à acessibilidade, observei que, nas escolas comuns frequentadas pelas crianças, os ambientes físicos não apresentavam adaptações, como sinalizações em Braille ou outro tipo de recursos sonoros e táteis necessários para a acessibilidade e para o processo inclusivo. Refletindo sobre as condições estruturais necessárias, em confronto com as existentes, os ambientes físicos e os materiais pedagógicos não eram pensados ou adaptados para garantir a acessibilidade das crianças cegas. Os únicos recursos disponibilizados para atender as especificidades das crianças eram: uma máquina Perkins, um computador e algumas atividades adaptadas em Braille ou gravadas em computador e gravador. Na escola de Flávio, havia uma máquina Perkins para o seu uso pessoal durante as aulas e na escola de Aline havia um computador com leitor de tela e sintetizador de voz para o seu uso pessoal durante as aulas.

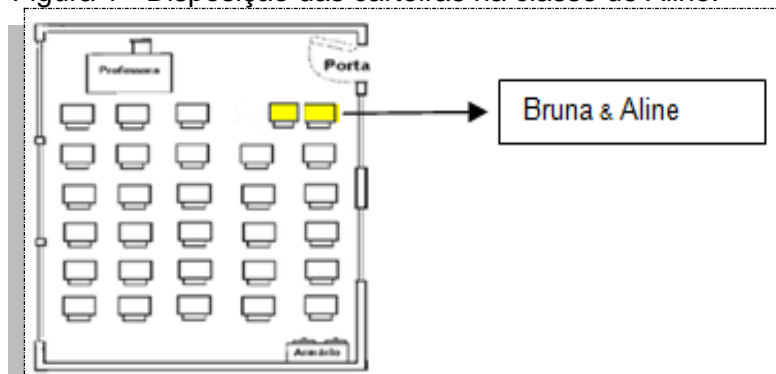
As salas de aula de ambas as escolas comuns possuíam cartazes afixados nas paredes, mas nenhum deles apresentava escritas em Braille. Os equipamentos, as carteiras, a porta ou mesmo os materiais de uso comum não apresentavam etiquetas identificadoras com escritas em Braille. O Braille, dessa forma, estava ausente da convivência cotidiana das crianças nas escolas comuns. Como já mencionado, a escrita Braille tem circulação restrita, assim, o espaço escolar deveria oportunizar contato com essa escrita como estratégia para aumentar o acesso ao Braille e como recurso inclusivo.

No que se refere à mobilidade física, também não havia nenhuma marcação no chão, como piso tátil, para direcionar os caminhos dentro das escolas e das salas de aula, ou quaisquer outras sinalizações táteis ou sonoras que pudessem servir de pontos de referência para as crianças se posicionarem e se guiarem sem a necessidade de tatear as paredes e os móveis, por exemplo. Ou seja, a acessibilidade no ambiente escolar ainda não havia sido adequada em termos arquitetônicos e de tecnologia assistiva, bem como de aquisição ou produção de recursos pedagógicos adaptados necessários para eliminar ou amenizar as barreiras que se interpõem ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes cegos.

A disposição espacial das carteiras nas salas de aula era semelhante nas escolas comuns. O ambiente estava organizado com carteiras em filas e alunos sentados em carteiras individuais. As únicas exceções a essa forma de organização eram as carteiras de Aline, colocada junta de outra carteira em que

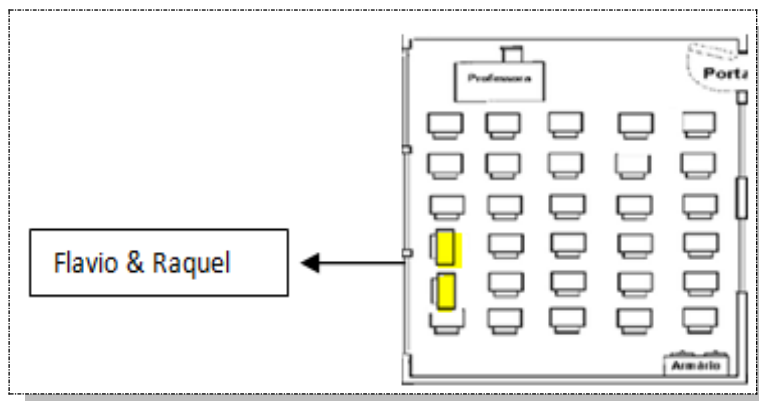
sua colega se sentava (Figura 1), e a carteira de Flávio, colocada ao lado da carteira de sua auxiliar (Figura 2) e virada de frente para as carteiras dos outros alunos da classe, em vez de virada em direção ao quadro branco, como as carteiras dos demais alunos.

Figura 1 - Disposição das carteiras na classe de Aline.



Fonte: adaptação de figura do site Blog Educacional/LANA

Figura 2 - Disposição das carteiras na classe de Flávio.



Fonte: adaptação de figura do site Blog Educacional/LANA

Em relação à disposição da carteira de Aline, ela se distinguia das carteiras dos demais colegas por estar emparelhada com a da colega que a ajudaria nas atividades escolares. No caso de Flávio, porém, a diferença na posição de sua carteira sobressai na organização da sala, sem que tenha sido explicitado o objetivo dessa configuração espacial diferenciada das demais carteiras. O posicionamento de Flávio nessa configuração da sala de aula aponta para a sua exclusão do fluxo da conversa estabelecida entre a professora e a turma. Embora ele não fosse ver o quadro e os demais colegas, sentar com as costas para a

professora indicava que sua atenção deveria estar voltada para o que dizia a auxiliar.

Diferente da escola comum, a SRM, onde ocorria o atendimento de Flávio e Aline, contava com muitos equipamentos e materiais adaptados. Havia na sala do AEE máquinas de escrever em Braille, sorobans e computadores com programas sintetizadores de voz e leitores de tela. Entretanto, não foram observadas na sala do AEE sinalizações em Braille ou outros recursos táteis ou sonoros para facilitar a locomoção das crianças, além de não terem sido observadas atividades de orientação e mobilidade, como por exemplo, uso de apoios, como a bengala, para se locomover. Bruno questiona a restrição do papel do AEE à sua instrumentalização, em detrimento ao desenvolvimento integral da pessoa cega.

Embora o Decreto n.6.571, DE 17/09/2008 e a Resolução n.4 de 12 de Outubro de 2009 [...] tragam como objetivos do AEE os mesmos objetivos da Educação Especial, observa-se que a caracterização do lócus preferencial e o papel do AEE se tornam restritos, ou seja, as salas de recursos multifuncionais têm um papel de caráter mais instrumental: 'são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado'. É importante ressaltar que a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008 p.15) propõe que, além do atendimento às necessidades específicas, as atividades desenvolvidas no AEE complementem e suplementem a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRUNO, 2010, não paginado).

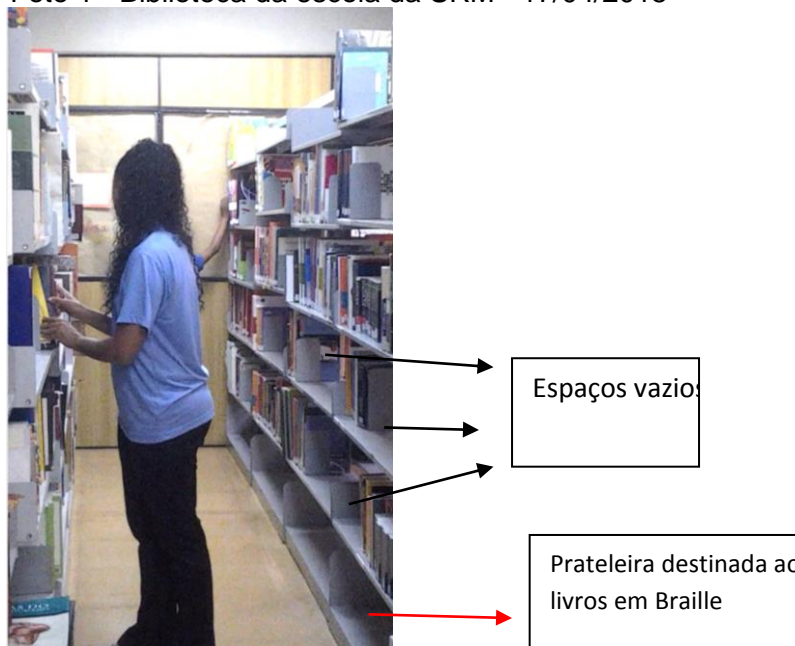
Ainda segundo a autora, a organização genérica das SRM impõe ao AEE um formato de atendimento reducionista. Pois reúne alunos com as mais diversas características, pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais, físicas, idades diferentes. Além de não proporcionar formas de atendimento importantes como: “[...] apoio e suporte às famílias; as salas de recursos para a intervenção educacional precoce; a educação para o trabalho; o espaço para as Atividades de Vida Autônoma e de Orientação e Mobilidade” (BRUNO, 2010). Em seu formato atual, o AEE concentra-se, quase exclusivamente, na criação de condições para a inserção das crianças no contexto escolar. Consequentemente, são limitadas as suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagens fundamentais para a autonomia e independência das crianças.

Sobre as atividades e estrutura física da SRM, observei que a sala do AEE contava com jogos variados, com letras, com números e palavras escritas em

Braille, além de várias folhas e livros didáticos impressos em Braille. Flávio utilizou esses materiais em diversas situações, mas poucas vezes observei Aline explorando os jogos e impressos em Braille. Observei também que na sala do AEE não havia etiquetas escritas em Braille nos móveis, nos equipamentos, nos jogos, nos cartazes, embora houvesse alguns cartazes afixados nas paredes.

As ocasiões de exploração dos jogos e outros materiais escritos em Braille foram mais frequentes nos atendimentos de Flávio. Em duas ocasiões, Flávio foi até a biblioteca da escola da SRM a fim de escolher livros em Braille para levar para casa, (não observei nenhuma ida de Aline à biblioteca). Acompanhei Flávio até a biblioteca da escola e conheci o acervo de livros impressos em Braille. Não eram muitos, mas havia cerca de dez volumes de livros de literatura infantil, todos eles de contos de fadas. Os livros em Braille estavam dispostos na última prateleira. A disposição dos livros na parte inferior da prateleira, apesar de haver espaços disponíveis em prateleiras superiores, incomodou-me. O local escolhido dificulta o acesso aos livros em Braille, enquanto pode-se observar que havia espaços vazios mais acessíveis em outras prateleiras, como sinalizado na foto 1. Se houvesse uma orientação ou maior preocupação da equipe escolar quanto à acessibilidade, acredito que os livros estariam dispostos em prateleiras mais fáceis de acessar, como as prateleiras do meio da estante.

Foto 1 - Biblioteca da escola da SRM - 17/04/2015



Fonte: pesquisa de campo - filmagem no AEE

A disponibilidade, de acordo com Kalman (2003), é uma das condições materiais para a prática da leitura e da escrita, embora as condições materiais não garantam o acesso, ou seja, as condições sociais para o uso e apropriação das práticas letradas. Assim sendo, tanto a disponibilidade quanto o acesso são importantes para processo de letramento. No caso dos livros na biblioteca, a disponibilidade dos livros em Braille é um passo para o acesso a publicações desse tipo. Mas o que foi observado é que a quantidade e variedade de livros, a sua disposição física na biblioteca e as intervenções para promover o acesso das crianças a esses livros são fatores que não favorecem que as pessoas cegas, ao usarem a biblioteca, se engajem em ações letradas comuns aos videntes. O caso de Flávio, por exemplo, que demonstrou desinteresse por contos de fada (únicos livros em Braille disponíveis na biblioteca da escola) indica um aspecto da dificuldade enfrentada por crianças cegas com a falta de disponibilidade dos materiais impressos em Braille.

Além de manusear livros na biblioteca e levá-los emprestados para casa, Flávio teve oportunidade de utilizar jogos com letras, formar palavras com os sinais do Braille em vários formatos de células e produzir textos na máquina Perkins. As situações de leitura coletiva eram menos frequentes, foram observadas situações de leitura de livros didáticos e contos de fadas e a leitura do diário de bordo,<sup>56</sup> elaborado por Carla. Além dessas situações de contato com os materiais impressos em Braille e os jogos, no AEE, foi observada a entrega a Flávio e orientações de manuseio de alguns livros didáticos impressos em Braille. Enquanto Aline recebeu livros em formato digital, como apresentado nos quadros 2 e 3.

Como recurso para favorecer a participação das crianças cegas nas atividades da escola comum, havia uma pessoa designada para auxiliá-las em suas tarefas escolares. Flávio contava com o apoio de uma funcionária pública (auxiliar de inclusão) contratada para acompanhá-lo em suas atividades escolares durante o horário das aulas na escola comum. Com essa atribuição, Raquel, mesmo sem saber Braille ou sobre tecnologias assistivas, auxiliava e orientava Flávio em todas as atividades escolares durante o horário da aula: pegava sua

---

<sup>56</sup> O diário de bordo consistia de uma coletânea de textos produzidos por Carla sobre as atividades e vivências de Flávio e Pedro no AEE.

máquina de escrever Braille, colocava o papel e a dispunha à sua frente; pegava seus cadernos e verificava se as tarefas para casa haviam sido realizadas; copiava as atividades escritas no quadro transcrevendo-as nos cadernos de Flávio ou as ditava para ele escrever na máquina Perkins; fazia perguntas e anotava as respostas nos cadernos de Flávio, entre outras tarefas. Dessa forma, Flávio interagia, quase exclusivamente, com Raquel durante todo o tempo da aula.

Aline contava com uma pessoa encarregada de auxiliá-la. Uma colega de classe era designada para ajudá-la durante as aulas. Essa colega (durante as observações, variou entre Bruna e Alana) sempre colocava sua carteira ao lado da carteira de Aline e se incumbia de apoiar Aline em todas as atividades escolares. Ditava as atividades para que ela as digitasse em seu computador, verificava o caderno com as tarefas para casa (atribuições que eram da professora da classe), pegava o computador de Aline no armário da sala, entre outras formas de colaboração.

Além das questões da organização espacial, dos materiais didáticos, equipamentos e atividades adaptadas para Flávio e Aline, chamaram a minha atenção as ações de Carla voltadas à correção da postura física das crianças durante os atendimentos. Carla era muito atenta à postura e aos maneirismos apresentados pelas crianças. Aline mantinha o corpo projetado para frente, falava sem virar o rosto na direção de seu interlocutor, digitava com o corpo projetado sobre o computador (aparentemente para ouvir o sintetizador de voz). Flávio apresentava maneirismos, como: balançar o corpo para frente e para traz, esfregar os olhos com as mãos<sup>57</sup>, bater a mão esquerda sobre o peito e deitar a cabeça sobre a mesa. Todos estes hábitos posturais e maneirismos eram alvo da intervenção de Carla. Ela sempre afirmava que era preciso que essas crianças aprendessem a se comportar de forma apropriada, já que não tinham referenciais visuais para aprender através da imitação, Carla acreditava que eram necessárias intervenções constantes para que elas aprendessem os comportamentos considerados adequados ao ambiente escolar. Essas intervenções sobre a postura e maneirismos das crianças não foi observada nas escolas comuns frequentadas por Flávio e Aline. Embora a intenção, declarada, de Carla pareça ser positiva, Bruno (1993) aponta como necessária a promoção de atividades, (não a correção

---

<sup>57</sup> Comportamento considerado comum as pessoas com descolamento de retina.

permanente de hábitos posturais) de integração sensorial que proporcionem vivências corporais que favoreçam a integração de informações táteis relativas ao sistema vestibular proprioceptivo. Dessa forma a criança pode aprender a organização de seus movimentos corporais e a orientação de seu corpo no espaço.

## 5.2 Panorama das observações na Escola Comum e no AEE

Nesta seção, ofereço uma visão panorâmica do que pude observar. Uma “paisagem” de onde e quando esses meninos circularam/navegaram entre um espaço e outro. Nesse sentido, ofereço um fio histórico – quando acontecem e quando não acontecem essas coisas – frequência das idas à escola, ao AEE, atividades desenvolvidas nesses espaços interacionais, a inserção e participação das crianças em eventos de letramento, no AEE e na escola comum, entre outros.

Ao oferecer essa visão geral, possibilito que o leitor e outros pesquisadores situem os eventos que serão analisados no capítulo seguinte nesse contexto mais amplo apresentado neste capítulo. Assim, são apresentados mais elementos para a reflexão sobre quem são Aline e Flávio, suas experiências e vivências em diversos eventos e como os eventos analisados se situam em relação a outros eventos.

Os diversos usos da leitura e escrita nos contextos escolares frequentados pelas crianças são importantes fontes para compreendermos as suas práticas de letramento. Considerando que as práticas de letramento escolares e familiares se entrecruzam, suas diferentes experiências, vivências, conceitos e concepções relacionadas à leitura e escrita se mesclam e contribuem para a constituição das práticas de letramento das crianças. Por isso, são apresentadas neste capítulo as variadas formas e situações em que a escrita e leitura fizeram parte das situações interacionais nos contextos escolares.

Os quadros síntese das observações, apresentados a seguir, registram os eventos interacionais e de letramento observados em dois contextos diferentes, o AEE e a escola comum. A organização dos quadros favorece a visualização dos eventos interacionais e de letramento que ocupam lugar na vivência diária das crianças participantes da pesquisa.



Os quadros 2 e 3 apresentam, como já dito, a participação das crianças em dois ambientes interacionais: a escola comum e o AEE. No Quadro 2, apresento a síntese das observações que tiveram a participação de Aline e, no Quadro 3, a participação de Flávio. Os quadros estão organizados da seguinte forma: na primeira coluna, registro o dia e o mês do ano de 2015 em que ocorreram os eventos observados; a segunda coluna apresenta as atividades e ações ocorridas na escola comum frequentada por cada criança; a terceira coluna dispõe as ações e atividades desenvolvidas pela professora e pela auxiliar da professora do AEE, na SRM e; na última coluna, apresento as ações e atividades realizadas pelas crianças na escola comum e no AEE.


Devo acrescentar que essa visão panorâmica dos acontecimentos também oferece a possibilidade de situar os eventos-chave selecionados no fluxo interativo construído pelos participantes ao longo do tempo. Os eventos-chave, marcados em negrito, nos quadros 2 e 3, são descritos e analisados no capítulo 6.

Quadro 2 - Síntese das observações - Aline

Data 2015	Atividades e ações ocorridas na Escola Comum	Atividades desenvolvidas no AEE	Ações e atividades realizadas por Aline
06/02		Primeiro contato com Aline e sua mãe, Ediuza.	
20/02		Apresentação da pesquisa para Aline e Ediuza.	Conversa com Aline.
06/03		Aline ausente.	
10/03		Aline ausente.	
14/03	Reunião com a equipe da Escola. Apresentação da pesquisa e agendamento das observações.		
22/03	Aline ausente.		
24/03		Orientação para acesso aos livros digitais. <sup>58</sup> Atividades de matemática e geografia no programa NVDA.	Exploração do livro didático em formato digital. Resolução de atividades no computador.
29/03	Correção de tarefa de casa de Ciências. Aula de ciências. Exercícios de matemática.		Não foi informada que a professora fazia anotações no quadro branco. Digitação das operações e respostas ditadas pela colega.
31/03		Explicação de atividades gravadas em áudio. Orientação do uso do NVDA e do soroban.	Respostas orais e digitação no computador. Exploração do soroban.
10/04		Conversa sobre as faltas de Aline no AEE. Orientação sobre NVDA e como acessar exercícios no <i>pen drive</i> .	Digitação de comandos no computador. Perguntas sobre a linguagem computacional.
14/04	Aline ausente.		
17/04		Explicação e exploração de materiais adaptados para a prova de geografia.	Acesso ao livro digital de geografia. Exploração tátil de materiais adaptados de geografia.

<sup>58</sup> Os livros didáticos usados por Aline eram em formato digital, por isso era necessário orientar o acesso e uso da tecnologia *MecDayse* e os atalhos para acessar e usar as diversas partes dos livros.

Data	Atividades e ações na Escola Comum	Atividades e ações no AEE	Ações e atividades realizadas por Aline
27/04		Orientação das provas de matemática e geografia. Orientação do uso do soroban. Exploração tátil de recursos adaptados de geografia. Orientação para imprimir usando DOSVOX.	Resolução de questões de matemática no computador, com uso do soroban. Resolução de atividades de geografia com recursos adaptados. Digitação das respostas da prova.
12/05		Orientação para acessar livro de matemática digital. Orientações sobre NVDA. Datilografia na máquina Perkins.	Exploração do NVDA. Exploração do livro de matemática. Escrita na máquina Perkins.
20/05	Aline ausente.		
22/05		Aline ausente.	
26/05		Aline ausente.	
27/05	<b>Correção de tarefa de história no quadro - Cruzadinha.</b> Interrupção da aula (reunião escolar). Atividades de recreação na quadra.		<b>Digitação das perguntas e respostas da atividade para casa ditadas pela colega. Não digitou todas as questões.</b> Participação da recreação com colegas.
12/06	Visita ao Palácio das Artes para assistir espetáculo de dança.		Ouvir atentamente as descrições da apresentação feitas por mim.
04/08		Orientação para a mãe de Aline ajudá-la nas tarefas para casa. Explicações sobre conteúdo de expressões numéricas.	Resolução oral de questões de matemática.
14/08		Orientação para Ediuza ajudar Aline nas tarefas. Orientação da tarefa de casa.	Respostas orais e digitação no computador.
17/08	Aline ausente.		
21/08		Aline ausente.	
24/08	Revisão de conteúdos de matemática. Pedido da professora para uma colega ajudar Aline. Leitura e resolução de exercícios de Ciências.		Ouvir a leitura, digitou as questões de matemática ditadas pela colega. Ouvir leitura do texto de ciências. Digitou perguntas e respostas. Não concluiu a atividade de Ciências porque a colega demorou a ditar.

Data	Atividades e ações na Escola Comum	Atividades e ações no AEE	Ações e atividades realizadas por Aline
25/08		Revisão de expressão numérica. Exploração tátil e dobradura de papel em sólidos geométricos.	Respondeu oralmente às perguntas e fez dobradura de papel em torno dos sólidos geométricos.
01/09		Explicação sobre frações usando material concreto.	Respondeu perguntas sobre fração. Fez contornos de objetos no papel.
08/09		Explicação de conteúdo de matemática: expressão numérica.	Digitação de expressões ditadas e registro das resoluções.
15/09		Identificação de horas em relógio adaptado. Orientação para realizar soma e subtração com soroban. Orientação para as mães digitalizarem livros.	Exploração e identificação de horas marcadas em relógio de papel. Exploração do soroban. Respostas orais a operações matemáticas.
22/09		Estudo de fração com uso de material didático de madeira. Datilografia em Braille.	Exploração de material de madeira representando números inteiros e frações. Escrita na máquina Perkins.
29/09		Orientação da utilização do <i>DOSVOX</i> e acesso à <i>internet</i> .	Acesso ao <i>DOSVOX</i> . Acesso à <i>internet</i> . Orienta sua colega Gilmara.
06/10		Aline ausente.	
20/10	Correção de atividade para casa. Leitura e comentário de texto jornalístico do livro de Português.		Acesso ao livro didático no <i>MecDayse</i> , não localiza a atividade para casa. Digita as respostas da atividade ditadas pela colega. Ouve a leitura.
23/10		Aline ausente.	
06/11		Aline ausente.	
11/11	Correção de tarefa para casa e visto em cada caderno. Atividade de português xerocopiada. Atividade cultural no pátio.		Não havia feito a tarefa de casa. Digitação das respostas da atividade de português – ditadas pela colega. Recreação no pátio.
18/11		Aline ausente.	
25/11	Leitura de texto, interpretação oral e registro escrito das respostas. Revisão para a prova de matemática.		Ouviu a leitura do texto. Digitação de respostas ditadas pela colega. Digitação de problemas de matemática. Não consegue digitar todos os problemas ditados pela colega.

Quadro 3 - Síntese das observações - Flávio

<b>Data</b>	<b>Atividades e ações na Escola Comum</b>	<b>Atividades e ações no AEE</b>	<b>Ações e atividades realizadas por Flávio</b>
06/02		Primeiro contato por telefone com a mãe de Flávio.	
24/02		Primeiro contato pessoal com Flávio e sua mãe Cássia Flávio. Apresentação dos objetivos da pesquisa e agendamento das observações.	Perguntas sobre minha vida pessoal.
01/03	Reunião com equipe da escola e professora de Flávio para apresentar a pesquisa e agendar observação.		
03/03		Orientação para datilografar na máquina Perkins. Exploração do livro de Matemática em Braille. <sup>59</sup> Leitura em Braille. Resolução de operações matemáticas.	Exploração do livro de matemática. Escrita na Perkins. Leitura de palavras datilogradas na Perkins. Respostas orais de operações matemáticas.
03/03	Correção de tarefa de casa. Flávio não fez a tarefa. Atividade de geografia. Atividades de matemática.		Dita letras de seu nome e ouve a leitura feita pela auxiliar. Resolução oral de problemas com ajuda da auxiliar.
06/03		Flávio ausente. Conversa com Carla.	
06/03	Flávio ausente Conversa com Raquel.		
24/03		Orientação de datilografia na máquina Perkins. Orientações de conteúdos de Matemática e Português.	Datilografa letras ditadas. Pergunta quais teclas pressionar para datilografar o sinal. Leitura de letras e nomes. Resolução oral de operações matemáticas. Comentários sobre texto lido.

<sup>59</sup> Flávio não sabia usar os programas adaptados de computador, seus livros eram impressos em Braille. As atividades de exploração do livro em Braille visavam ajudá-lo a conhecer a estrutura do livro.

<b>Data</b>	<b>Atividades e ações na Escola Comum</b>	<b>Atividades e ações no AEE</b>	<b>Ações e atividades realizadas por Flávio</b>
27/03		Orientação para resolução de operações matemáticas com recursos.	Manuseio do material dourado. Resolução de operações matemáticas.
31/03		Flávio ausente	
01/04	Atividade de separação de palavras. Orientação para Flávio explorar letras recortadas em material emborrachado. Revisão de conteúdo de História e orientação de atividade de história.		Respondeu questões sobre classificação de palavras. Respostas orais para Raquel sobre separação e classificação de palavras quanto ao número de sílabas. Exploração de letras em EVA. Escrita na Perkins com ajuda de Raquel. Formação oral de frases. Ditou palavras para Raquel. Respostas orais a questões de história.
10/04		Atividades para identificar e formar sinais em Braille. Orientação para datilografar os sinais em Braille na Perkins.	Exploração de material emborrachado e formação de sinais. Escrita em Braille na Perkins. Leitura dos sinais de letras datilografadas.
10/04	Atividade de Leitura e interpretação de texto. Atividade de literatura. Atividade de ciências.		Respostas a perguntas sobre o texto. Ouviu a leitura feita pela professora. Respostas orais das questões de ciências. Longos períodos balançando o corpo e esfregando os olhos.
15/04	Aula de Educação física com jogos e brincadeiras. Atividade de português.		Participação nos jogos e brincadeiras. Não realizou nenhuma atividade de português – auxiliar faltou.
17/04		Orientação para escrever na máquina Perkins. Visita orientada à biblioteca.	Escrita de letras e palavras na Perkins. Exploração do espaço físico, do mobiliário e dos livros em Braille da biblioteca.
27/04		Exercícios de datilografia na máquina Perkins.	Datilografou na Perkins. Perguntou os pontos de alguns sinais. Leitura com dificuldade de letras e palavras datilografadas.
19/05		Atividade de escrita e leitura dos nomes de colegas na Perkins.	Datilografou na Perkins. Leitura com dificuldade de letras e palavras datilografadas.

<b>Data</b>	<b>Atividades e ações na Escola Comum</b>	<b>Atividades e ações no AEE</b>	<b>Ações e atividades realizadas por Flávio</b>
22/05		Flávio ausente.	
22/05	Leitura e resolução de atividades do livro de Português. Correção da atividade de português no quadro. Aula de artes: realização de atividade impressa. Orientação da atividade para casa. Reunião dos funcionários da escola.		Respostas às questões do livro de português. Auxiliar corrige a atividade.  Ausência da auxiliar - Flávio não realiza atividade de artes.  Ouvindo orientações da professora sobre tarefa de casa. Não recebe atividade adaptada.
26/05		Brincadeiras com peças de Lego. Atividades de mobilidade e locomoção. Atividade de escrita na Perkins	Encaixou peças de Lego. Passeou pela escola com seu novo colega Pedro. Andou guiando-se pelo som e ajudou Pedro. Datilografou palavras.
02/06		Atividade de leitura em Braille. Atividade de exploração tátil de brinquedos de encaixe e formas geométricas. Atividade de leitura com brinquedo de formar palavras	Exploração de texto escrito em Braille, identificação de letras e tentativa de ler palavras. Respostas a perguntas. Identificou letras e tentou ler palavras formadas no brinquedo.
08/06	Leitura e comentário de livro de história infantil. Atividade de matemática e correção.		Respondeu às perguntas da auxiliar sobre o texto lido. Respondeu oralmente questões de matemática, sem apoio de recurso.
09/06		Atividade de leitura. Atividade de coordenação motora e mobilidade com uso de bambolê. Atividade na máquina Perkins.	Contou nomes, leu letras e nomes em Braille. Pulou, entrou e saiu do bambolê. Datilografou letras do alfabeto em Braille.
16/06		Flávio ausente.	
04/08		Flávio ausente.	
11/08		Leitura do diário de bordo. Atividade de escrita na máquina Perkins. Exploração tátil de animais de brinquedo.	Exploração tátil do registro de atividades de Flávio e Pedro no AEE – denominado por Carla: diário de bordo. Ouvindo leitura de texto do diário de bordo. Tateou e explorou animais de brinquedo.

Data	Atividades e ações na Escola Comum	Atividades e ações no AEE	Ações e atividades realizadas por Flávio
21/08		Atividades de matemática.	Respondeu oralmente perguntas sobre soma e subtração. Manuseou peças do material dourado e as usou para realizar operações matemáticas.
01/09		Orientação de tarefa para casa. Atividade do livro de português datilografada em Braille. <b>Leitura e comentários do diário de bordo.</b>	Leitura de algumas letras. <b>Comentários e respostas orais a perguntas sobre o texto.</b>
11/09		Identificação de objetos: formas geométricas, animais de plástico e jogos de encaixe.	Exploração de materiais colocados em sua mão. Datilografou algumas letras.
11/09	Correção de tarefa no quadro. Atividade de português. Atividade impressa de matemática. Atividade de Geografia para casa.		Escrita em Braille do nome e data do dia com ajuda da auxiliar. Respostas orais a perguntas sobre substantivos. Respostas orais sobre sólidos geométricos.
22/09	Flávio ausente.	Flávio ausente.	
06/10		Leitura do caderno de registro.	Exploração tátil de desenho em relevo e escrita em Braille. Leitura de nomes e letras. Exploração de desenho em relevo. Ouviu leitura de texto e fez comentários.
03/11		Revisão de conteúdo de ciências e matemática. Narração da história de Louis Braille e do código Braille. Orientação de escrita de algarismos em Braille na máquina Perkins.	Datilografou na máquina Perkins. Fez perguntas sobre Louis Braille. Datilografou algarismos. Respondeu e registrou resultados de operações matemáticas.
06/11		Atividade de contagem, de soma e subtração com material dourado. Atividade de leitura.	Exploração e utilização do material dourado. Separou peças, contou, tateou as peças. Leitura de palavras.
10/11	Atividade de português: frases afirmativas e negativas. Aula de Ciências: órgãos do corpo humano. Atividade de geografia: meios de transporte urbano.		Escrita de seu nome e data na máquina Perkins. Formação de frases com palavras ditadas. Ouviu leitura de texto e respondeu perguntas da professora.

Fonte: Diário de campo e filmagens nas escolas comuns e no AEE.



### 5.3 Panorama geral dos eventos observados no AEE e nas Escolas Comuns de Aline e Flávio

A análise dos dados apresentados nos quadros 2 e 3, apresentados acima, enfoca as ações e interações das crianças, suas formas de participação, as oportunidades de aprendizagem, os materiais e equipamentos disponíveis e adaptados para que elas participem das ações letradas naqueles contextos interacionais. Os aspectos listados dão elementos para caracterizar e examinar as implicações dessas oportunidades para: o que se aprende e quando se aprende, nas escolas comuns e no AEE; o modelo de alfabetização e letramento predominante nos contextos observados; a participação e o posicionamento do aluno cego na escola; o escopo e o alcance dessas oportunidades para dar significação para a leitura e a escrita.

Ainda que ciente dos riscos da organização em unidades – pois a realidade não se dá de forma separada e organizada e as práticas e vivências se entrecruzam nos contextos interacionais – apresento, a seguir, três unidades interrelacionadas, mas distintas, visando uma organização reflexiva da síntese dos dados observados. As inferências e análises foram agrupadas e organizadas da seguinte maneira: condições e formas de participação nos eventos de letramento; práticas escolares de letramento como oportunidades de participação em ações letradas e; processos de aprendizagem da escrita e leitura.

#### 5.3.1 Condições e formas de participação nos eventos de letramento

A sistematização apresentada nos quadros evidencia o número de faltas das crianças nas atividades do AEE e nas aulas da escola comum. Aline teve mais faltas registradas: 9 faltas em um total de 23 observações, no AEE, e 4 faltas em um total de 11 observações, na escola comum. Enquanto Flávio teve: 6 faltas em um total de 23 observações, no AEE, e 2 faltas em um total de 10 observações, na escola comum. Embora Aline tenha faltado mais no AEE e na escola comum do que Flávio, ambos faltaram muito durante o período observado.

A mãe de Flávio declarou que as faltas dele no AEE eram devidas ao horário. Segundo ela, o horário da manhã era difícil porque Flávio tinha dificuldades em acordar cedo. Quanto às faltas na escola comum, ela apresentou explicações pontuais: um dia, porque ele estava um pouco adoentado, outro, porque ela teve algum compromisso e não pode levá-lo até a escola (a escola fica

um pouco distante da casa deles), entre outras justificativas. A mãe de Aline disse que era muito difícil levá-la até o AEE porque ficava muito longe de sua casa e o transporte coletivo urbano não atendia adequadamente seu bairro, tornando-se muito difícil chegar até a escola, sede da SRM. Reclamou também do horário da manhã para o atendimento de Aline, considerava muito cedo. Sobre a escola comum, ela deu algumas explicações muito vagas. Aline tinha transporte escolar para levá-la até a escola, assim, não haveria dificuldades relacionadas ao transporte público.

Conforme apresentado na seção anterior, Aline contava com o apoio de colegas de classe e Flávio com uma auxiliar de inclusão para ajudá-los com as atividades escolares na escola comum.

As colegas de classe de Aline, como apresentado nos campos relativos aos dias 29/03, 27/05, 24/08, 20/10, 11/11 e 25/11, do quadro 2, sempre ditavam os enunciados das questões seguidas das respostas. Nas atividades em sala de aula, não foi observado nenhum momento em que Aline respondesse sozinha às questões das atividades escolares. O que, necessariamente, não significa dizer que, em outros momentos, além dos observados, isso não tenha ocorrido.

As atividades observadas no espaço escolar promoviam ações letradas, mas um tipo determinado de leitura e escrita: a leitura e escrita escolar. Como no dia 10/11/2015, em que Flávio formou frases com palavras que a professora ditou e ouviu um texto lido pela professora; e quando Aline, no dia 21/08/2015, ouviu a leitura de um texto do livro de ciências e escreveu/ leu, no computador, perguntas e respostas sobre o texto lido (Aline somente escrevia o que era ditado para ela, não respondia as questões das atividades individualmente).

A partir das observações da participação e interações das crianças com as suas colegas de classe, professoras e auxiliar, em eventos de letramento (conforme veremos no capítulo 6 ao analisar dois eventos de letramento), aspectos constitutivos das práticas escolares de letramento foram sendo compreendidos. O letramento, no singular, vivido no contexto escolar, privilegia ações letradas circunscritas a certas habilidades específicas em detrimento de outras. A leitura e escrita são consideradas atividades neutras e universais, distanciadas dos contextos socioculturais dos alunos e professores, características do modelo autônomo de letramento.

Para Street (1995; 2014), a “Pedagogização do letramento” associa a leitura e escrita à aprendizagem de conteúdos escolares. O letramento escolar restringe-se a um tipo de letramento que consigna a leitura e escrita como neutras, universais e descontextualizadas de sua produção. Esse tipo de letramento, predominante nas observações das atividades escolares, não considera as questões culturais, sociais, as relações de poder e os efeitos das práticas de letramento para o indivíduo. Como aponta Castela (2011/2017), esse modelo de leitura é caracterizado por reduzir o texto aos objetivos de decodificação e decifração de conteúdos, sem se ocupar da compreensão, dos sentidos do texto e do contexto em que foi produzido.

Mesmo considerando que no espaço escolar tem-se acesso a um tipo de letramento, mais especificamente às formas escolarizadas de práticas sociais de letramento, o exercício de habilidades, por vezes técnicas, revela certos valores e práticas sociais. Como constata Cook-Gumperz (1991, p. 11), ao usarmos as habilidades de ler e escrever “[...] estaremos exercitando talentos socialmente aprovados e aprováveis”, que favorecem as aprendizagens e habilidades exigidas e valorizadas em contextos sociais videntes, inclusive nos contextos familiares das crianças Flávio e Aline.

Observei também que as práticas letradas escolarizadas não eram vivenciadas por Aline da mesma maneira que os demais alunos de sua classe. Aline tinha padrões de exigências de participação diferenciados. No quadro 2, fica evidenciado que Aline recebia as respostas prontas das tarefas escolares. E, mesmo recebendo as respostas das questões e problemas, Aline não conseguia copiar, na íntegra, as tarefas escolares, portanto, não conseguia registrar em seu computador a atividade completa, realizada durante a aula, como pode ser observado no campo relativo ao dia 24/08 do quadro 2, por exemplo, onde se lê: “Digitou perguntas e respostas. Não concluiu a atividade de Ciências porque a colega demorou para ditar.” (Quadro 2 - dia 24/08).

O apoio oferecido pelas auxiliares às crianças, segundo relato das professoras, objetivava, ao mesmo tempo, apoio e orientação às crianças cegas e um canal de socialização para a vivência plena da criança cega dentro daquela comunidade educacional. Entretanto, o que foi observado revela que as auxiliares davam suporte e orientação para a realização das atividades escolares, mas, em relação ao processo de construção da autonomia e socialização das crianças,

com a professora e demais colegas de classe, as interações ficaram muito restritas ao contato entre a criança cega e a sua auxiliar (no caso de Aline, com as colegas de classe que assumiam esse papel). Esse fato reverberou na interação das crianças cegas com os demais colegas de classe e na dependência da intermediação dos auxiliares para participarem das atividades escolares. Como registrado no campo relativo ao dia 22/05, no quadro 3, quando a auxiliar de inclusão de Flávio faltou, ele não participou da aula de artes. A professora de Artes não criou condições ou incentivou a sua participação e Flávio permaneceu todo o tempo da aula de Artes sem desenvolver nenhuma atividade e sem interagir com os seus colegas de classe. Aline, por sua vez, necessitava da colaboração de suas colegas de classe, “colega auxiliar”, para realizar as atividades em sala de aula. Nos campos relativos aos dias 24/03, 27/05, 20/10 do quadro 2, fica explicitada a relação de colaboração entre Aline e suas colegas. Todos os registros escritos das atividades escolares feitos por Aline resultaram de ditados de suas colegas. Pelo que foi observado, Aline somente realizava as atividades escolares com a intermediação de suas colegas, que ditavam os textos e a ajudavam com seu computador. Em nenhuma ocasião foi observada intervenções da professora visando orientar ou acompanhar a elaboração de atividades por Aline. As anotações para os dias 27/05 e 24/08 (quadro 2) indicam que Aline tinha dificuldades para anotar toda a atividade porque suas colegas tinham tempo limitado para ditar para ela, visto que elas precisavam fazer suas próprias atividades. Dificuldades que poderiam ter sido evitadas se a professora tivesse providenciado a gravação em áudio ou enviado as atividades por *e-mail* para Aline.

Também foi observado que a mediação das auxiliares, seja das colegas de classe de Aline, seja da auxiliar de inclusão de Flávio, tornavam disponíveis (no sentido utilizado por Kalman, 2003) para as crianças os conteúdos escolares, mesmo quando a prática pedagógica e as atividades realizadas não haviam sido adaptadas para as crianças cegas. Como, por exemplo, quando a auxiliar de inclusão de Flávio lhe perguntava sobre as letras das palavras escritas no quadro pela professora ou quando perguntava quantas sílabas compunham a palavra e qual a sua classificação, como descrito no Quadro 3, no campo relativo ao dia 01/04. Ou quando as colegas de Aline ditavam as atividades para que ela digitasse. Em algumas ocasiões, observei a orientação e a correção da escrita de

Aline por suas colegas, informando-a sobre a forma de organizar a atividade no editor de texto do *DOSVOX* e orientando-a sobre questões da escrita ortográfica (um desses eventos é analisado no capítulo seguinte).

Nos atendimentos realizados na SRM, o formato era diferenciado, pela própria natureza do atendimento e da função do professor de AEE. A interação entre as crianças cegas e a professora do AEE não dependia da intermediação de terceiros, embora fosse necessário o auxílio de uma terceira pessoa para ajudar a professora do AEE nas ações de adaptação de materiais e atividades escolares das crianças.

Em algumas situações, observei a auxiliar de Carla, Anamara, trabalhando diretamente com as crianças, mas somente quando havia muitas crianças a serem atendidas no mesmo horário (essas situações ocorriam porque algumas crianças chegavam atrasadas). Nessas ocasiões, Carla orientava sua ajudante quanto ao tipo de atividade e quais materiais deveriam ser utilizados.

Há diferenças entre as atribuições do professor da sala comum e as do professor da Sala de Recursos Multifuncional. Como listado no capítulo 1, entre as atribuições do professor da SRM, consta a orientação às famílias e a articulação com os professores das salas de aula comum. As diferenças entre as atribuições e abordagens com as crianças eram observadas também em relação às dinâmicas interacionais e às formas de participação das crianças nas atividades desenvolvidas, na escola comum e no AEE. Na escola comum, ambas as crianças atinham-se às atividades que a auxiliar informava e orientava. A interação das crianças centrava-se na auxiliar, pois era quem fazia o papel de mediadora entre elas e o que estava acontecendo na classe. No AEE, as crianças faziam as atividades orientadas pela professora que, em princípio, estava qualificada para atender às especificidades das necessidades de aprendizagem das crianças com deficiência.

As atividades desenvolvidas no AEE eram direcionadas ao ensino das habilidades necessárias para que as crianças cegas dominassem os meios de acesso às práticas escolares da forma mais autônoma possível. Observei atividades desenvolvidas no AEE objetivando ensinar Aline a utilizar os recursos de tecnologia da informação adaptados para pessoas cegas. Várias sessões de atendimento enfocaram as habilidades necessárias para Aline dominar e utilizar os programas computacionais, como o *DOSVOX* e o *NVDA*. Esses recursos

possibilitariam a Aline acessar livros didáticos adaptados com a tecnologia *MecDayse*, acessar a *internet* e quase todos os programas do Windows, além de acessar as atividades digitalizadas da escola comum, como a atividade observada no dia 24/03, quando Carla orientou Aline a acessar o *pen drive* em que havia sido gravadas tarefas escolares. Também no dia 27/04, Aline foi orientada a acessar atividades escolares gravadas no computador e, no dia 12/05, foi orientada a acessar seu livro didático de matemática. Já no dia 29/09, Aline foi estimulada a ensinar sua colega do AEE, Gilmara, a acessar a *internet*. Todas essas atividades eram voltadas para dar condições às crianças de participarem, de forma mais autônoma, das atividades na escola comum. Porém, notei que atividades importantes para a autonomia e independência das crianças não eram realizadas, tais como atividades de orientação e mobilidade e atividades da vida diária, como mencionado no capítulo 4.

O AEE tem como função instrumentalizar as crianças para a participação ativa e autônoma na vida escolar e extraescolar. Contudo, foi observado que algumas funções do AEE não eram desempenhadas, como citado acima, enquanto outras ações e atividades extrapolavam as suas atribuições. As intervenções da professora do AEE no ensino de conteúdos escolares, como ensinar a ler e escrever, ensinar conteúdos de Matemática, Geografia e de outras áreas de conhecimento, iam além do estabelecido como função do AEE, que não possui caráter substitutivo da escola comum. Assim, cabe ao professor da classe comum ensinar os conteúdos curriculares e não à professora do AEE.

As atividades na escola comum deveriam criar condições para garantir a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares pelas crianças cegas. Para alcançar esse objetivo, a escola comum deveria recorrer à equipe do AEE para promover a acessibilidade através da elaboração de atividades e recursos pedagógicos adaptados. Observei, nas classes comuns, algumas atividades adaptadas pela equipe do AEE, mas não foi observada nenhuma atividade diferenciada ou mudança de estratégias didáticas pelas professoras das classes comuns para adaptar a ação pedagógica às necessidades e possibilidades das crianças cegas, como por exemplo, fazer audiodescrição das ações e atividades ocorridas em sala de aula.

As crianças cegas não interagem e não participavam das atividades em sala de aula da mesma forma que os demais alunos da classe. Não eram

incluídas em diversas situações durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, como: responder perguntas; ditar respostas de questões para serem anotadas no quadro branco; fazer perguntas para a professora; responder às perguntas da professora; acompanhar a leitura de um texto; responder às tarefas escolares individualmente e; realizar e corrigir as tarefas para casa. Eram mínimas as interações de Aline e Flávio com as suas respectivas professoras das classes comuns. Observei apenas uma aula em que a professora se dirigiu diretamente a Flávio e lhe fez perguntas sobre o conteúdo da aula e um momento em que a professora de Aline lhe perguntou sobre a realização da tarefa para casa. Nas demais ocasiões, as professoras dirigiam suas perguntas sobre a realização das atividades para as pessoas que auxiliavam as crianças. Ou seja, nas escolas comuns, não foi observada nenhuma forma de adaptação da ação pedagógica voltada à participação e interação das crianças cegas no contexto de sala de aula, sendo que as atividades adaptadas para as pessoas com deficiência visual circunscreveram-se ao uso de materiais produzidos pela equipe do AEE. As tensões explicitadas nas falas dos participantes da pesquisa, apresentadas no capítulo 4, e as condições de participação das crianças na vida escolar das escolas comuns indicam que os princípios da Educação Inclusiva, que defendem o ensino de qualidade a todos os alunos, com ou sem deficiência, através de processos de modificação e adaptação da escola comum (SASSAKI, 1998), não eram efetivados nas escolas frequentadas pelas crianças.

As observações no AEE, por outro lado, revelaram outras dinâmicas interacionais. No AEE, pelas próprias possibilidades, condições e especificidades, os contextos criados assentavam-se em interações diferenciadas. Foi observado que o contexto interacional criado no AEE favorecia que Flávio e Aline fizessem perguntas sobre variadas temáticas, tecessem comentários e apontassem necessidades individuais de aprendizagem, como acessar a *internet*, o *DOSVOX* e resolver atividades escolares. Em síntese, no contexto do AEE, as crianças se manifestavam e demandavam mais em relação às habilidades e saberes necessários para as suas necessidades.

Através do acompanhamento da dinâmica interacional criada no AEE, foi possível conhecer muitas características e preferências das crianças. Flávio, por exemplo, gostava de ouvir histórias que envolviam sua vida ou relatos de vida de pessoas cegas. Quando Carla narrou a vida de Louis Braille, no dia 03/11, Flávio

fez comentários e comparou a história de Louis Braille com a de uma pessoa que ficara cega em um acidente.<sup>60</sup> Aline, muito falante e curiosa, também gostava de ouvir histórias sobre questões cotidianas e, sobretudo, as experiências de vida de outras pessoas.

A curiosidade de ambos já havia chamado minha atenção quando os conheci, conforme descrito no capítulo 4. A curiosidade apresentava-se em diversas situações e com frequência. Observei Flávio e Aline fazendo perguntas sobre as mais variadas temáticas, experiências e acontecimentos diversos, desde casos envolvendo pessoas conhecidas até eventos em outras partes do mundo. Entretanto, essa curiosidade não era manifestada na exploração tátil. Chamou minha atenção o desinteresse deles em explorar e conhecer os objetos através do tato, todas as situações de exploração tátil observadas foram estimuladas pela professora do AEE, em nenhuma situação, observei a iniciativa das crianças de pegar e tatear materiais, pessoas ou quaisquer objetos desconhecidos por eles. Nos dias 17/04, 27/04, 25/08, 01/09 e 22/09, Aline teve oportunidades de explorar materiais concretos e mapas táteis sobre conteúdos de geografia, durante o AEE. Flávio foi colocado em situação de exploração tátil nos dias 27/03, 26/05, 02/06, 11/08, 11/09, durante as ações do AEE. Na escola comum, no dia 01/04, Flávio foi estimulado a explorar letras recortadas em EVA, para identificá-las. Mas em nenhuma dessas situações, as crianças assumiram a iniciativa de explorar os objetos, todas as suas ações foram realizadas por insistência da professora, inclusive segurando as mãos das crianças para mantê-las sobre os objetos.

Dentre as atividades realizadas no AEE, observei Carla promovendo algumas situações em que as mães foram instigadas a participar e a ajudar as crianças. Nessas ocasiões, elas ajudaram Flávio e Aline com as tarefas escolares e com a escrita Braille. As mães foram orientadas a colaborar em algumas atividades escolares e fizeram algumas transcrições do Braille para a escrita em tinta, o que era feito por comparação. As mães de Flávio e de Aline não sabiam escrever ou ler em Braille, faziam as transcrições usando uma folha impressa em tinta, com os pontos em Braille e as letras que lhes correspondiam. Elas olhavam a escrita em Braille das crianças e comparavam com os pontos e letras em tinta. As orientações para as mães eram, basicamente, no sentido de incentivá-las a

---

<sup>60</sup> História ouvida por Flávio em uma reunião realizada na igreja que frequentava.



ajudar as crianças com seus deveres escolares, a incentivar e exigir das crianças a dedicação de parte do seu tempo em casa para os estudos dos conteúdos escolares e para a leitura e escrita Braille. Não presenciei nenhuma situação de orientação e ensino da escrita Braille para as mães ou de outra habilidade necessária para ajudar as crianças em atividades do cotidiano, como por exemplo, usar a bengala, vestirem-se e comerem sozinhas, ajudarem nas tarefas domésticas, entre outras. Na maioria das situações observadas no AEE, as mães<sup>61</sup> permaneceram na sala sem participarem das ações do atendimento.

Quanto às interações das crianças nos ambientes da escola comum e do AEE, destaco dois acontecimentos que parecem ter influenciado o comportamento de Flávio e de Aline. A chegada de outra criança cega no AEE e a mudança de auxiliar na escola comum.

No caso de Flávio, houve uma mudança visível em seu comportamento quando começou a se relacionar com outra criança cega no AEE. Flávio conheceu Pedro no dia 26/05/2015, um menino cego, um pouco mais novo que ele e que passou a frequentar o mesmo horário de seu atendimento no AEE. Sua reação denotava maior envolvimento com as atividades do AEE após o ingresso de Pedro. Posteriormente, em conversa com Carla, atribuímos à presença de Pedro algumas das mudanças de atitudes de Flávio. Como observado no primeiro dia de Pedro no AEE: “Passeou pela escola com seu novo colega Pedro. Andou guiando-se pelo som e ajudou Pedro.” (Quadro 3 Flávio - dia 26/05).

Ao longo do período de contato entre Flávio e Pedro, outras mudanças tornaram-se evidentes em suas reações físicas e emocionais. Flávio sorria mais, passou a explorar mais os objetos com as mãos e demonstrava maior envolvimento com as tarefas e atividades escolares, como escrever e ler em Braille. Antes do ingresso de Pedro, Flávio sempre reclamava de exercícios de escrita e leitura em Braille, depois de escrever poucas letras, dizia-se cansado e interrompia a atividade sempre que podia.

Entretanto, para Aline, o efeito da presença de outra criança cega no mesmo horário de atendimento foi diferente. Aline passou a solicitar mais atenção de Carla, através de pedidos de orientações sobre uso da *internet*, por exemplo.

---

<sup>61</sup> Somente em duas ocasiões as crianças foram acompanhadas por outro membro da família, no dia 02/06, a tia de Flávio e, no dia 10/04, o pai de Aline.

Essas interações de Flávio e Aline, de maneiras diversas, suscitam notas relevantes. Aline não demonstrou interesse pela chegada da nova colega no AEE, mas, quando ocorreu a troca da auxiliar (contratada) por uma colega de classe para sentar perto dela e ajudá-la durante as aulas na escola comum, ela passou a interagir mais com as colegas, construir novas amizades, mudar comportamentos, demonstrar maior interesse e participação nas atividades escolares.<sup>62</sup> Comportamento semelhante ao de Flávio, embora suscitados por situações diferentes das experimentadas por ele.

Os comportamentos de Flávio e Aline frente às mudanças, com a chegada de outro colega cego, no caso dele, e a mudança de auxiliar na escola comum, no caso dela, dão margem para algumas inferências. Flávio parece precisar de referências de pessoas cegas para dar sentido às suas experiências e aprendizagens. Ter se relacionado com Pedro e ouvir histórias de Louis Braille ou ouvir sobre o processo de aprendizagem do Braille em uma entrevista com uma pessoa cega em um programa de rádio, dão indícios da construção de sentidos para as suas experiências, em sua condição de pessoa cega, assim como indícios de autoreconhecimento. Flávio guiava Pedro pelos ambientes da escola, demonstrando cuidado e compartilhando suas experiências naquele espaço. Ao segurar a mão de Pedro e guiá-lo, Flávio se posicionava como colega mais experiente.

Diferente de Flávio, Aline faz referência à pessoa cega (observado em interação com a professora Carla no dia 31/03/2015) como “tadinho”. Aline não gostava de ser chamada de cega e não gostava que se referissem a quaisquer pessoas como cegas ou deficientes visuais (Carla referia-se a si mesma como cega e Aline pedia para que não usasse “essa palavra”). Ela parecia reconhecer o estigma da cegueira ou o peso da representação social sobre a cegueira. Demonstrava associar cegueira à condição de dependência ou de sofrimento “tadinho”, “não gosto quando você fala assim, Carla” (censurando Carla por chamá-la de cega). Nesse aspecto, Flávio parecia comportar-se em outro curso. Ressalvo, entretanto, que os dados da pesquisa não são suficientes para afirmações mais conclusivas, outras pesquisas seriam necessárias para tanto.

---

<sup>62</sup> Na ocasião desta mudança, a pesquisa ainda não havia sido iniciada. A informação foi dada pela própria Aline e confirmada por sua mãe, pelas professoras da classe comum e do AEE e pela diretora da escola comum.

### 5.3.2 Práticas escolares de letramento como oportunidades de participar de ações letradas

Neste momento, direciono meu olhar para as condições de participação das crianças cegas na escola e para as diferentes oportunidades de se apropriarem dos usos e significados da escrita e da leitura no contexto escolar, seja o da escola comum, seja o do AEE. Esse direcionamento busca evidenciar as formas de participação das crianças e as oportunidades criadas nesses ambientes educacionais, mesmo que insuficientes ou limitados.

Em quase todas as sessões de observação, Aline e Flávio tiveram oportunidade de produzir alguma escrita e de participar de diversas atividades de leitura. As formas de interação e participação das crianças eram variadas, dependendo do contexto e da atividade. Advirto, porém, que ao demonstrar e evidenciar as formas de participação de Aline e Flávio, não pretendo assumir que a rotina da sala do AEE e das salas de aula comum se restringisse ao observado e descrito neste trabalho.

As atividades observadas nas salas de aula comum podem ser descritas como estruturadas e organizadas em uma rotina. Tanto no que se refere às ações de letramento quanto às formas de participação de Aline e Flávio. As aulas, invariavelmente, começavam com a correção da tarefa para casa. Às vezes, a professora anotava as respostas no quadro para as crianças corrigirem as suas tarefas, outras vezes, corrigia nos cadernos das crianças e, em outras mais, lia e respondia junto com as crianças. À correção da tarefa seguiam-se atividades de leitura (no caso das disciplinas de Português, Geografia, História e Ciência) de textos no livro didático, feitas por alunos da classe ou pela professora e, em algumas ocasiões, com leitura silenciosa seguida de explicações e comentários da professora sobre o conteúdo lido. As exposições orais sobre as temáticas das aulas culminavam em atividades de perguntas e respostas, passadas no quadro, impressas ou no livro didático. Ao final da aula, era distribuída ou passada no quadro uma nova tarefa para casa. As ações das crianças podem ser resumidas em: ouvir a leitura de textos dos livros didáticos; responder ou copiar perguntas, problemas e questões de atividades impressas ou do livro didático; ouvir as explicações (aulas expositivas) de conteúdos escolares; responder a perguntas; ouvir discussões sobre os textos (não foi observada a participação das crianças Aline e Flávio nas discussões sobre os textos); registrar atividades realizadas no

computador ou na máquina de escrever Braille; ouvir a leitura dos conteúdos dos livros didáticos através do sintetizador de voz ou através da leitura de alguma outra pessoa da sala de aula – não foi observada nenhuma situação em que as crianças Aline e Flávio tivessem que ler sozinhas os textos escolares –; corrigir a tarefa para casa.

Além da rotina nas ações e atividades de sala de aula, a disposição dos móveis e das crianças no espaço físico da sala de aula comum também permaneceu inalterada durante a observação. O local onde Aline se sentava em sala de aula foi sempre o mesmo. Ela chegava e sentava-se próximo da porta.<sup>63</sup> Em seguida, a colega designada para acompanhá-la sentava-se ao seu lado. Seu computador era colocado à sua frente e ligado em uma tomada. Aline acessava o editor de texto do programa *DOSVOX*, chamado *EDIVOX*, e aguardava as orientações da colega encarregada de ajudá-la. A colega de Aline se responsabilizava por olhar seu material escolar, no caso os cadernos, e verificar se as tarefas para casa haviam sido feitas. A colega também era responsável por ditar as atividades que Aline deveria digitar em seu computador. Embora não tenha entrevistado as colegas de Aline que assumiam o papel de sua auxiliar, pude observar a sobrecarga de atividades decorrente de tal função. Elas tinham que realizar suas próprias tarefas escolares e ainda estarem disponíveis para ditar e orientar Aline, como se pode ler no quadro síntese: “Digitação das operações e respostas ditadas para ela pela colega.” (Quadro 2 - dia 29/03) e “Não concluiu a atividade de Ciências porque a colega demorou a ditar.” (Quadro 2 - dia 24/08)

Aline ouvia o que era ditado: perguntas, problemas, textos, entre outros. Digitava as perguntas e as respostas das questões ditadas, algumas vezes, digitava somente as respostas das questões. Em nenhuma das aulas observadas, Aline conseguiu realizar toda a atividade proposta em sala de aula. Seja por demorar a digitar as perguntas e respostas ou porque sua colega auxiliar tinha responsabilidade com seus próprios deveres escolares, somente após copiar ou resolver suas atividades poderia dispor de tempo para ditar para Aline, como mostrado no quadro síntese: “Digitação das perguntas e respostas da atividade para casa ditadas pela colega. Não digitou todas as questões.” (Quadro 2 - dia 27/05)

---

<sup>63</sup> Ver disposição da carteira de Aline na Figura 1, apresentada no início deste capítulo.

Aline assumia seu papel de aluna da classe, pela mediação das colegas Bruna ou Alana, quando participava das situações interacionais criadas por ela e suas colegas. Enquanto Bruna, ou Alana, desempenhava triplo papel: a colega que interagia e conversava com Aline; o papel de mediadora; e o papel de aluna da classe. Desse modo, fica evidente o nível de exigência imposto a elas, sobrecarregando-as com mais atividades, pois tinham que fazer os seus próprios deveres escolares e, concomitantemente, orientar/ajudar Aline.

Nessa rotina, Aline era limitada pelas condições inadequadas para realizar as atividades e participar das ações de letramento em sala de aula. Embora a interação com as suas colegas de classe, a escrita em sala de aula e o uso do computador possibilitassem que Aline participasse das atividades escolares, ela não tinha condições de participar e realizar todas as atividades. Mesmo com as colegas de classe intermediando as ações letradas, ditando, observando o que Aline anotava, seguindo seu ritmo e não da classe ou da professora, fica explicitado que as condições materiais e as situações interacionais estabelecidas eram inadequadas para o processo educacional inclusivo, ou seja, um processo que atendesse às necessidades educacionais de Aline.

Apesar das barreiras enfrentadas para a participação nas ações letradas escolares, a escrita de Aline evidenciava que ela utilizava formas típicas de organização de textos escolares, como questionários, por exemplo. Aline digitava o título ou designação da atividade, em seguida digitava letras usadas para enumerar as questões, colocava hífen para separar a letra da pergunta, em seguida usava algum sinal de pontuação e a letra R para indicar que se tratava da resposta. No capítulo 6, apresento em detalhes um evento de letramento, ocorrido no dia 27/05, em que Aline usa esses recursos para organizar seu texto.

Esse tipo de organização textual já era utilizado por Aline quando observei a colaboração estabelecida entre ela e Bruna. Mas pude observar o papel de Bruna na adaptação das atividades de escrita e na correção ortográfica de muitas palavras, explicitando seu papel de mediadora. É importante salientar, também, o papel ativo desempenhado por Aline que, embora permanecesse muitos momentos sem fazer atividades em sala de aula e houvesse pouca interação com o restante dos alunos da classe, fazia perguntas à Bruna sobre a forma de escrever, quais sinais de pontuação usar e, inclusive, solicitava à colega para mantê-la informada sobre as atividades.

Os registros das observações de Flávio indicam que sua rotina, na escola comum e no AEE, era semelhante à de Aline. Na escola comum, ele sempre se sentava na penúltima carteira do canto oposto ao da porta de entrada, colocada ao lado de outra carteira em que se sentava a auxiliar de inclusão<sup>64</sup> que o acompanhava. A auxiliar pegava o material escolar dele e verificava se a tarefa para casa havia sido feita. Pegava a máquina de escrever Braille e a colocava na frente de Flávio. Parte da rotina nos dias observados incluía copiar e preencher a ficha,<sup>65</sup> mas em algumas ocasiões, a própria auxiliar datilografava a ficha ou a copiava no caderno de Flávio.

Mesmo tendo a máquina colocada à sua frente, nem sempre Flávio datilografava suas atividades escolares, a auxiliar Raquel, datilografava para ele, como registrado no dia 01/04/2015, “Ditou palavras para Raquel.” Flávio aguardava orientações de sua auxiliar para realizar quaisquer atividades. A auxiliar verificava o material escolar de Flávio, verificava se as tarefas para casa haviam sido feitas, se ele havia levado seus cadernos para a escola. Também lia as atividades e pedia para Flávio responder oralmente, para que ela anotasse ou datilografasse suas respostas. Podem-se inferir, da atuação de Raquel, duas questões relevantes: a primeira refere-se à necessidade de Raquel receber orientações e acompanhamento em sua atuação como auxiliar de inclusão. Raquel não tinha formação específica para atuar como auxiliar de inclusão, por isso, deveria participar de processos formativos e receber constantes orientações da equipe do CAP e/ou da equipe da SRM para aprender sobre a função de auxiliar de inclusão. A segunda questão está diretamente relacionada com a primeira, Raquel assumia parte das responsabilidades de Flávio e da professora da classe, como: copiar as tarefas escolares e anotar as respostas; pegar e guardar a máquina Perkins no armário da sala; conferir os cadernos de Flávio; corrigir suas tarefas. Essas atitudes contribuíam para criar uma situação de dependência de Flávio e para intensificar o distanciamento da professora em relação a ele. Esses dois fatores demonstram que a formação de Raquel era

---

<sup>64</sup> Ver disposição da carteira de Flávio na Figura 2, no início deste capítulo.

<sup>65</sup> A ficha refere-se à anotação feita pelos alunos em seus cadernos, com os dados sobre: registro do dia da semana, seguido do mês e ano, nome da professora e nome do aluno.

inadequada ou insuficiente para desempenhar a função de auxiliar de apoio à inclusão.

Flávio ouvia o que era perguntado e, às vezes, ouvia o ditado de perguntas, problemas, textos, entre outros. Ele respondia oralmente às questões, algumas vezes, datilografava somente as respostas das questões. Quando não era orientado ou envolvido em alguma atividade, seja oralmente ou escrevendo na máquina, Flávio balançava o corpo para frente e para trás, esfregava os olhos com as mãos ou apoiava sua cabeça na carteira e permanecia quieto. Como registrado no dia 10/04: “Longos períodos balançando o corpo e esfregando os olhos.” (Quadro 3Flávio - dia 10/04)

As atividades rotineiras da sala de aula, como pegar o caderno, mostrar para a professora, anotar as atividades, responder às perguntas feitas pela professora, não eram, na maioria das vezes, desenvolvidas por Flávio. Ou seja, ele não apresentava e não era solicitado a apresentar os mesmos comportamentos dos demais alunos. A observação dos eventos de letramento em sala de aula evidenciou que as ações letradas ali desenvolvidas não eram planejadas visando envolver Flávio nas diversas situações comunicativas criadas no contexto escolar.

O tipo de participação de Flávio nas atividades escolares indica que o modelo da integração<sup>66</sup> ainda persiste na classe frequentada por ele. Nesse modelo, a pessoa com deficiência é que tem a responsabilidade de se adaptar aos moldes da aula e da escola existentes, sendo concedidos à pessoa com deficiência apenas alguns ajustes (MENDES, 2006a). Dessa forma, o modelo da integração, superado na legislação, sobrevive dentro daquela instituição escolar. A presença de Flávio (assim como a de Aline) na escola promoveu pequenas modificações na rotina escolar: a convivência com uma criança cega; a existência de uma máquina Perkins à disposição na sala de aula; e a presença de uma funcionária pública, auxiliar de inclusão, para acompanhá-lo durante as aulas. Ou seja, cabia a Flávio se integrar ao contexto escolar existente, o que está longe da proposição de mudanças culturais profundas, defendidas pelos teóricos do Modelo Social da Deficiência.

---

<sup>66</sup> Bruno (1999) apresenta três dimensões do processo de integração: Integração Física, Integração Funcional e Integração Social. Para saber mais, ver: CARVALHO, 1997; MAZZOTTA, 1982 e BRUNO (1999).

Feitas essas considerações, é importantante registrar que, mesmo não havendo inclusão escolar plena, o ingresso de Flávio na escola comum amplia suas vivências para outros contextos sociais e culturais.

A interação de Flavio com a auxiliar, a situação de escuta das aulas expositivas, o uso da máquina Perkins e a interação com a professora e demais alunos da classe possibilitam que Flávio participe, de forma limitada, dos eventos de letramento ocorridos em sala de aula. Quando Flávio respondeu a pergunta da professora sobre classificação de palavras e deu exemplo de uma palavra monossílaba, ficou evidente que, mesmo não tendo as mesmas oportunidades de realizar todas as atividades escolares que as demais crianças da sala de aula, ele apropriou-se de alguns conteúdos escolares e estava aprendendo o comportamento esperado dos alunos das classes comuns.

Diferentemente da escola comum, as atividades desenvolvidas por Aline nas sessões do AEE visavam instrumentalizá-la para a participação em contextos escolares e não escolares: orientações de uso dos programas *DOSVOX* e *NVDA*; orientações de uso de recursos de acessibilidade para a escrita e leitura, como gravador, computador com softwares adaptados, máquina Perkins, livros digitais e o programa *MecDayse*; exploração tátil de objetos tridimensionais e mapas táteis; orientações do uso do soroban; desenho de formas geométricas e; orientações para resolução de atividades da escola comum.

Da mesma forma, as atividades realizadas por Flávio no AEE podem ser assim resumidas: orientações de uso de recursos de acessibilidade à escrita e leitura, como gravador, máquina Perkins, livros didáticos em Braille; atividade de reconhecimento de sinais em Braille em jogos e outros materiais pedagógicos adaptados; exploração tátil de objetos tridimensionais; orientações do uso do soroban; desenho de formas geométricas; leitura do diário de bordo produzido por Carla; visitas à biblioteca da escola para a escolha de livros em Braille para levar para casa e; orientações para resolução de atividades da escola comum.

Todas essas atividades, mesmo adaptadas às condições das crianças cegas, ainda carecem de ampliação das situações e diversificação das propostas de intervenção nas aprendizagens das crianças. A criança cega precisa da criação de condições para vivenciar o que os videntes fazem de forma espontânea desde tenra idade, como, por exemplo, imitar o ato de escrever, explorar imagens, desenhos e fotos em livros, observar escritos em diversos



formatos, cores, tamanhos e suportes, entre diversas outras experiências com a escrita e leitura, o que não foi observado no AEE e nem na escola comum.

As diversas atividades e interações mediadas pela escrita, observadas no AEE, promoveram a ampliação do repertório de ações letradas das crianças. Entretanto, atender às necessidades de aprendizagem das crianças requer, também, o estabelecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e a professora do ensino comum, com a finalidade de articular as ações do AEE e da escola comum. O compartilhamento da responsabilidade de planejar, implementar e avaliar o ensino pode promover a articulação entre os saberes e habilidades da professora do ensino comum com os saberes e habilidades da professora do AEE (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). O trabalho colaborativo entre as professoras pode favorecer trocas de experiências que ampliam os saberes sobre as crianças, suas especificidades e necessidades de aprendizagem.

Os significados construídos sobre a leitura e escrita podem ser examinados através da observação das variadas atividades e ações realizadas no contexto do AEE, em diversos eventos de letramento, tais como: atividades de leitura de textos produzidos por Carla sobre as experiências vividas por Pedro e Flávio no AEE; narração de histórias sobre Louis Braille; trocas de *e-mails* entre Carla e Aline; manuseio de jogos e outros materiais escritos em Braille de diversos formatos e tamanhos; escritas, na máquina Perkins e no computador, de nomes de colegas de classe e de textos de conteúdos escolares; gravações das leituras dos textos e atividades dos livros didáticos; desenhar com lápis (contornando formas geométricas e outros), escrever em Braille e ler os nomes das formas produzidas. Essas atividades e ações envolvendo a leitura e escrita instrumentalizam as crianças para a participação em eventos de letramento dentro e fora do contexto escolar.

A participação das crianças nos diversos eventos de letramento revela suas preferências, comportamentos e significados construídos por elas sobre a escrita e leitura. Os significados e valores atribuídos à leitura e escrita são sinalizados por meio da manifestação de valores e interesses das crianças. Quando Aline solicita a Carla que lhe ensine a acessar a *internet* para ela participar de redes sociais e quando Flávio diz que Braille é difícil, mas que aprender a escrever é preciso para se tornar médico ou professor e para ler a bíblia, as crianças indicam que a escrita

e a leitura são importantes para elas, desde que lhes possibilitem usos reais e significativos.

Ainda longe de cumprir plenamente com a função básica do AEE, de produzir recursos pedagógicos e recursos de acessibilidade que possibilitem a participação plena dos alunos dentro e fora da escola (BRASIL, 2008), as relações estabelecidas, as atividades desenvolvidas no AEE e o uso dos equipamentos e materiais lá disponibilizados tornavam mais acessíveis as atividades e os conteúdos escolares para Flávio e Aline.

### 5.3.3 Processos de aprendizagem da escrita e leitura

Antes mesmo de iniciar o acompanhamento das crianças Aline e Flávio, um dos primeiros aspectos evidenciados em conversas com Carla relacionava-se aos processos de aquisição da leitura e escrita pelas crianças.

Flávio, ainda em processo de aprendizagem da escrita, no sentido estrito de aprender os princípios que organizam o sistema alfabético, foi colocado em variadas situações de produção da escrita com uso da máquina de escrever Braille, tanto na escola comum como no AEE. Essa prática, aparentemente, envolvia três objetivos simultâneos: exercitar a datilografia para aprender quais teclas pressionar simultaneamente para produzir o sinal correspondente à letra que desejava escrever; aprender a produzir e reconhecer através do tato os sinais em Braille; dominar o princípio alfabético.

O exercício de produção da escrita Braille por Flávio consistia em datilografar os sinais das letras do alfabeto na máquina de escrever, escrever nomes de pessoas conhecidas (colegas de classe, nome da professora, da sua mãe, seu próprio nome) e palavras relacionadas a alguma atividade realizada (nome dos animais de brinquedo que foram explorados para reconhecimento de suas características físicas, por exemplo). Quase sempre, após datilografar as letras e/ou palavras, era orientado a lê-las passando os dedos indicadores sobre os sinais produzidos.

Observei que Flávio já conhecia a maioria dos sinais das letras e os datilografava. Embora esquecesse alguns sinais e/ou datilografasse alguns pontos errados, Flávio sabia datilografar as letras e algumas palavras sozinho. Quando não sabia as letras da palavra ou os pontos dos sinais de letras, ele

perguntava, para a professora do AEE ou para a auxiliar de inclusão da sala comum, as letras da palavra ou os pontos do sinal da letra que ele pretendia datilografar. Já na leitura ou decodificação dos sinais em Braille, não apresentava o mesmo desempenho. Flávio identificava a maioria dos sinais, nesses casos, lia as letras, mas em poucas ocasiões conseguia ler os nomes ou mesmo as palavras escritas por ele próprio, como registrado no quadro síntese: “Escrita de letras e palavras na Perkins.” (Quadro 3 , - AEE - dia 17/04) e “Escrita na Perkins. Leitura de palavras datilografadas na Perkins.” (Quadro -Flávio, AEE - dia 03/03)

Tanto na escola comum como no AEE, em muitas atividades, Flávio ditava as respostas para serem anotadas por outras pessoas. Durante as aulas na escola comum, a auxiliar de inclusão fazia o papel de escriba de Flávio, anotando em seu caderno as atividades escritas no quadro pela professora, perguntando a ele as respostas e anotando as suas respostas, conforme anotação no quadro síntese: “Dita as letras de seu nome para Raquel.” (Quadro 3 -Flávio, Escola comum - dia 01/04)

Os registros mostram que, embora Flávio ainda apresentasse muitas dificuldades em produzir a escrita Braille, ele dominava o princípio alfabético. Suas dificuldades na produção do Braille se relacionavam mais ao desenvolvimento da força e destreza nas mãos para, com a pressão no papel, produzir os pontos Braille com punção, no caso da escrita a mão, e força, coordenação e habilidade nas mãos para pressionar as teclas correspondentes aos pontos na célula Braille da máquina de escrever, além da dificuldade em lembrar os pontos que compõem todos os sinais Braille. Tais habilidades precisam ser aprendidas, o que implica a exploração tátil para dominar as habilidades necessárias à escrita em Braille. Para Flávio, isso era um obstáculo por conta de sua resistência às atividades envolvendo exploração tátil, conforme já explicitado no capítulo 4.

Quando perguntado sobre as letras usadas para escrever determinada palavra, ele as ditava. Algumas letras ditadas não atendiam às normas ortográficas, mas eram coerentes com erros ortográficos comuns, como troca da letra s pela letra c, e s ao invés de ss ou ç. Flávio ditava as letras das palavras em voz alta para serem escritas por Raquel ou por ele mesmo, na máquina de escrever Braille, conforme registro no quadro síntese: “Flávio dita as letras das

palavras para Raquel.” (Quadro 3 - dia 01/04) e “Escrita na máquina Perkins. Pergunta os pontos de alguns sinais.” (Quadro 3 - dia 27/04)

Flávio era constantemente colocado em situação de exercício de escrita na máquina de escrever Perkins, nas sessões do AEE. Nas atividades realizadas no AEE, era visível o incentivo para Flávio escrever respostas datilografando na máquina de escrever em Braille, embora, em algumas ocasiões, tenha sido solicitado a responder oralmente, ditando as letras e/ou pontos que formam o sinal de determinada letra.

Nas atividades de sala de aula houve centralidade na realização de atividades orais em detrimento das atividades escritas em Braille. A auxiliar de Flávio, Raquel, assumia o papel de “escriba em Braille”<sup>67</sup> ao datilografar para Flávio a ficha que era copiada, diariamente, por toda a classe. Embora ela não soubesse Braille, datilografava na máquina Perkins utilizando uma “cola”, uma folha impressa com os sinais Braille e as letras correspondentes abaixo.

Carla informou que realizou algumas reuniões para a orientação de Raquel. Já haviam se reunido e tratado sobre a forma adequada de Raquel auxiliar Flávio em suas atividades escolares e com atividade de escrita braille, entretanto, ambas afirmavam que a quantidade de reuniões e o tempo de cada uma disponível para as reuniões de orientação não eram suficientes.

Flávio ainda não sabia usar o computador e sua escrita Braille ainda apresentava bastante limitação, embora tenha exercitado datilografar as letras do alfabeto e palavras durante todo o ano, nos atendimentos do AEE. Mesmo quando já estava escrevendo palavras, era incentivado a treinar os sinais das letras por esquecer alguns pontos com frequência, como indicado no quadro síntese: “Datilografa letras ditadas. Pergunta quais teclas pressionar para datilografar a letra.” (Quadro 3 Flávio - dia 24/03)

Uma das diferenças entre Aline e Flávio consistia nos seus recursos essenciais para a produção da escrita e no domínio mesmo da escrita. Aline tinha o domínio do princípio alfabético e realizava quase todas as suas atividades

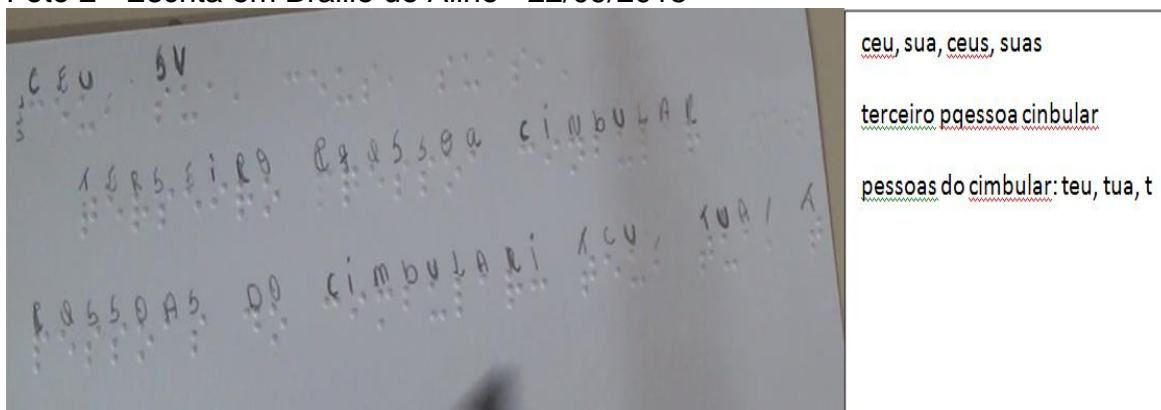
---

<sup>67</sup> Escriba em Braille, por falta de designação melhor, seria o papel da auxiliar ao datilografar, na máquina Braille, as atividades escolares de Flávio.

escolares digitando em um computador.<sup>68</sup> Já sabia escrever, inclusive usando a escrita em várias situações sociais, como enviar *e-mail*.

Apenas duas vezes foram observadas escritas em Braille produzidas por Aline, nos dias 12/05 e 22/09, durante seu atendimento no AEE. O registro de escrita em Braille, no dia 22/09, foi a única atividade escolar, em Braille, que pude observar, feita por Aline na escola comum. Aparentemente a escrita de Aline na máquina de escrever Braille apresentava grande diferença em relação à sua escrita no computador, como pode ser observado nas fotos 2 e 3, a seguir.

Foto 2 - Escrita em Braille de Aline - 22/09/2015



Fonte: pesquisa de campo - Filmagens no AEE.

A escrita de Aline na máquina de escrever Braille demonstra sua tentativa de empregar recursos da escrita Braille para a organização textual, como o uso de alguns sinais de pontuação, a vírgula e dois pontos. Os desvios ortográficos podem ser considerados comuns para sua fase de alfabetização, considerando que o seu processo de escolarização teve início somente aos 8 anos de idade.

A maioria dos desvios ortográficos referem-se às trocas de letras com o mesmo som. Como na escrita da palavra “singular”, com a letra c, e da palavra “terceira”, com a letra s. As letras c e s, nas palavras terceira e singular, apresentam relações de concorrência entre grafemas com o mesmo fonema, ou seja, mais de uma letra tem possibilidade de representar o mesmo fonema naquela posição. Segundo Lemle (2004, p. 23), “Esse é o tipo mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”. Dessa forma, a

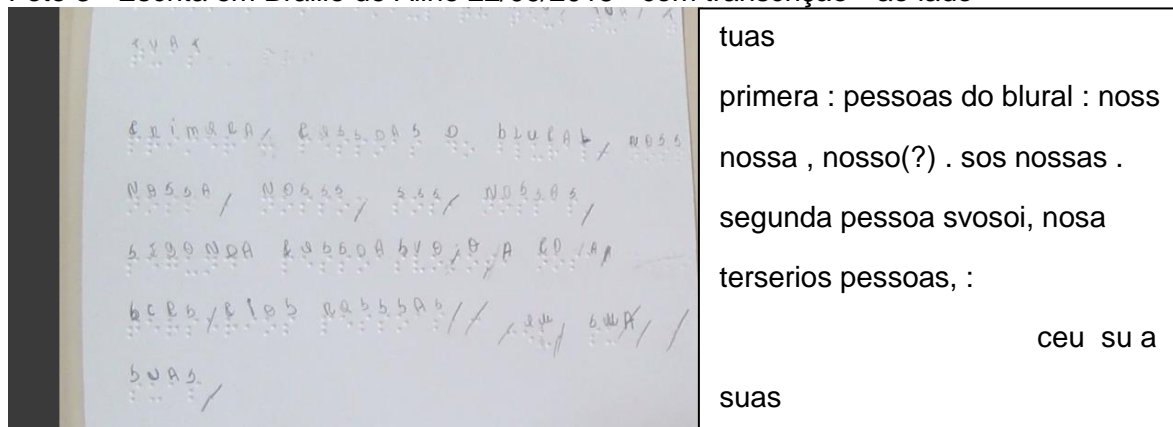
<sup>68</sup> Havia um computador para o seu uso, na escola comum, além de outros no AEE, e ela também possuía um computador em sua casa.

aprendizagem da grafia correta dessas palavras dependeria de memorização, através da convivência intensa com a escrita de tais palavras. No caso de Aline, ela precisaria ler textos escritos em Braille para ter mais contato com a grafia das palavras e/ou usar os recursos computacionais (programas como *NVDA* e *DOSVOX*) para ouvir a soletração das palavras, dentre outras possibilidades.

Além das palavras passíveis de ocorrer trocas de letras em uma relação concorrente, aparece uma troca curiosa, a troca da letra g pela letra b, ao escrever a palavra singular. Como não perguntei para Aline o que pretendia escrever, fiquei impossibilitada de concluir se essa troca resultava da incompreensão da pronúncia da palavra, se era erro ou esquecimento, ao datilografar o sinal da letra g. Talvez, pela falta de familiaridade com a palavra “singular”, Aline tenha compreendido “simbular” ao ouvi-la (ela escreveu “sinbular” e, depois, “simbular” com m ao invés de n, podendo indicar tentativa de adequação à norma ortográfica para o uso de m antes de p e b). Há, ainda, a possibilidade de ter havido esquecimento de como se escreve o sinal da letra g. A letra g, em Braille, é formada pelos pontos 1, 2, 4 e 5, enquanto o sinal da letra b é formado pelos pontos 1 e 2.

A coincidência dos pontos 1 e 2 na formação de ambos os sinais torna compreensível a troca de um sinal pelo outro. Presenciei algumas situações em que Aline perguntava sobre os pontos para escrever determinado sinal de letra. A troca ou esquecimento dos pontos para escrever as letras pode se relacionar com o seu pouco contato com a escrita em Braille.

Foto 3 - Escrita em Braille de Aline 22/09/2015 - com transcrição<sup>69</sup> ao lado

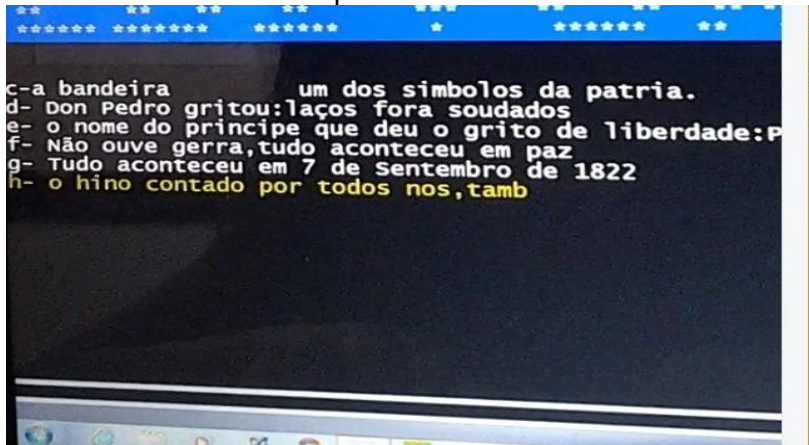
Fonte: pesquisa de campo - filmagens no AEE.

Na produção escrita da Foto 4, acima,, sobressaem-se, à primeira vista, muitos “erros” ortográficos e certa confusão com a pontuação e a organização do texto, o que pode nos levar à conclusão de deficiência e limitação na escrita em Braille. Observando mais atentamente, pode-se enxergar a tentativa de organizar o texto usando sinais de pontuação, demonstrando o seu domínio do Braille e da função dos sinais de pontuação para organizar textos. Observa-se a presença de sinais de pontuação, como dois pontos, ponto final e vírgula, como recursos para organizar o texto. O emprego de sinais de pontuação para a organização textual apresenta marcas características de atividades escolares, como o uso de vírgulas para separar palavras de uma lista de palavras da mesma classe ou o uso do sinal de dois pontos para separar a palavra de sua classificação.

Outro exemplo de atividade escrita realizada por Aline é apresentado na Foto 4 , abaixo, da tela de seu computador.

<sup>69</sup> Transcrição pessoal. O ponto de interrogação entre parênteses, depois da palavra “nosso”, indica incompreensão do sinal datilografado.

Foto 4 - Foto da tela computador Aline - 27/05/2015. Atividade “Cruzadinha”



Fonte: pesquisa de campo – filmagemM sala de aula comum.

Na realização da atividade de correção de uma cruzadinha, na aula do dia 27 de maio de 2015, Aline digitou as questões da cruzadinha em formato de perguntas e repostas. Nessa imagem (Foto 4, acima), fotografada diretamente da tela de seu computador enquanto ela usava o *EDIVOX*,<sup>70</sup> fica evidenciado que Aline sabe escrever usando recursos bastante sofisticados, como as iniciais maiúsculas em nomes próprios e no início de frases, sinais de pontuação nas frases e hífen separando as letras que enumeram as questões do texto. Tais considerações serão aprofundadas no capítulo 6, na análise do evento-chave: Atividade de escrita na escola comum.

Ainda persistiam muitas questões ortográficas, como a ausência de acento em palavras: “simbolos”, “patria”, “principe”, “nos”. Aparece também a troca de grafemas com o mesmo fonema, como na palavra “soldados”, escrita com a letra u: “soudados”. E a escrita da palavra “houve” sem a letra h. Novamente, ocorrem erros ortográficos relativos a letras concorrentes, mesmo fonema para mais de um grafema. Conforme Lemle (2004), o processo de aprendizagem do sistema ortográfico, nesses casos, é considerado mais difícil porque depende da memorização da ortografia da palavra, pois a explicação quanto ao uso de determinada letra nessas palavras só pode ser respondida pela etimologia ou pela tradição de uso. Sobre a aprendizagem da ortografia por pessoas cegas, alguns autores (CAMPOS, 2016; MARTINEZ, 2011) apontam o pouco contato com o

<sup>70</sup> Editor de texto do *DOSVOX*.



Braille e a prevalência de recursos de leitura em áudio sobre o Braille como causas para as dificuldades ortográficas.

A atividade de correção de uma cruzadinha, mostrada acima, foi realizada ainda no primeiro semestre de 2015, enquanto a atividade de escrita em Braille (Fotos 3 e 4, anteriores) foi produzida no segundo semestre. Considerando as diferenças e dificuldades inerentes às duas formas de produção escrita, é necessário fazer algumas ponderações. A escrita em Braille tem que ser lida para ser corrigida. Ou seja, Aline precisaria ler o que havia datilografado para conseguir corrigir a escrita. Mas sabemos que Aline ainda não sabe “ler fluentemente” a escrita em Braille, dificultando a correção.

Além disso, na produção escrita em Braille, é difícil apagar e refazer a escrita. Aline lia com dificuldade a escrita em Braille e, para a correção, deve-se ler após datilografar para, então, apagar os erros e corrigir. Esse procedimento não é simples. É necessário identificar exatamente onde está o erro que se pretende corrigir e, com algum objeto pequeno com ponta arredondada ou com a unha, fazer pressão e raspar levemente, para o papel perder a marca do ponto em Braille. Em seguida, deve-se posicionar a folha no local exato onde os tipos irão gravar os pontos do sinal pretendido para, aí, pressionar as teclas referentes a cada ponto do sinal Braille. Para Aline, que praticava pouco a escrita Braille, era uma operação bastante complexa. Diferentemente da escrita Braille, apagar e digitar novamente no computador é bem mais fácil. Aline tinha acesso, contato frequente e gostava de usar o computador. Dessa forma, identificava os erros de digitação ou questões ortográficas usando os recursos do programa leitor de tela que, através de sintetizador de voz, lia o que estava sendo digitado. Por isso, era mais fácil para Aline localizar os erros, posicionar o cursor e reescrever. Ademais, fica fácil contar com a ajuda de pessoas videntes, pois o texto digitado no computador é acessível para todos, cegos e videntes.

Outra atividade datilografada na máquina de escrever Braille, feita por Aline, foi uma ficha com os nomes das disciplinas escolares, para ser afixada na capa de seus cadernos. A ficha era uma estratégia de reconhecimento do material escolar por Aline. Entretanto, o apelo e a oportunidade do uso pragmático da escrita Braille pareceu não serem suficientes para estimular Aline a treinar mais a leitura e escrita do código.

À medida que acompanhava as crianças, vi diversas situações que demonstraram que Aline e Flávio tinham mais domínio sobre a escrita do que sobre a leitura, ou melhor, da codificação que da decodificação. Flávio sabia soletrar a maioria das palavras e sempre demonstrava isso, às vezes para responder a uma pergunta feita para ele, às vezes para escrever alguma palavra na máquina de escrever Braille. Apresentava, no entanto, muita dificuldade em ler o que ele mesmo escrevia em Braille. Aline já sabia escrever, mas não sabia ler (decodificar) de forma autônoma. Mas fazia “leitura auditiva”,<sup>71</sup> ou seja, tinha acesso ao texto escrito através da “leitura” feita pelo sintetizador de voz do computador.

Alguns autores (BATISTA; LOPES; ULIANA, 2016; ARGYROPOULOS; MARTOS, 2015) acreditam que o uso de tecnologias assistivas em detrimento do uso do Braille é um dos fatores que contribuem para o que chamam de “desbrailização” ou “analfabetismo Braille”. Argyropoulos e Martos (2015, p. 4) citam argumentos usados sobre as razões para o “analfabetismo Braille”, relacionando-os a dois fatores: “O declínio no uso do Braille pode ser visto como resultado de atitudes negativas em relação à cegueira e ao Braille [...] e dos avanços tecnológicos, especialmente os sintetizadores de voz, como um substituto para o Braille.”<sup>72</sup>

Baseada na reflexão dos autores citados acima, identifico, nas atitudes de Aline, dois fatores mencionados como responsáveis pela diminuição do uso Braille: uma reação de resistência à classificação ou identificação com a cegueira e grande desenvoltura e interesse no uso de tecnologias assistivas computacionais. Contudo, os dados da minha pesquisa não são suficientes para afirmar que o domínio do Braille esteja relacionado a tais atitudes, mesmo porque o processo de aprendizagem envolve fatores cognitivos, culturais, sociais, afetivos, entre outros.

Em três ocasiões, ouvi Aline falar sobre a cegueira e pessoas cegas. Na primeira, Carla mencionou um amigo que havia ficado cego aos 50 anos de idade.

---

<sup>71</sup> Terminologia utilizada por Argyropoulos e Martos (2015). Tradução livre pessoal, do original em inglês: “aural reading”, para: leitura auditiva.

<sup>72</sup> Tradução livre pessoal, do original em inglês: “[...] the decline in braille usage may be seen as result of negative attitudes toward blindness and braille [...] of technological advances, especially speech output as a substitute for braille.”

Aline lamentou o ocorrido, referindo-se ao amigo de Carla como “tadinho”. Nas outras ocasiões, Aline falou para Carla que não gostava quando ela a chamava de cega ou usava a palavra cegueira referindo-se à sua própria condição ou à de terceiros. A fala de Aline denota resistência em assumir a identidade cega ou resistência ao estigma da cegueira. Argyropoulos e Martos (2015) acreditam que essa resistência poderia ser estendida às práticas específicas das pessoas cegas, como o Braille, por exemplo. Para Campos (2016, p. 32), “[...] o domínio do Braille é um marcador de identidade da pessoa cega”, talvez por isso mesmo, haja certa relutância de muitas pessoas cegas em aprenderem o Braille, visto que a identidade cega é socialmente estigmatizada.

Quanto às críticas às tecnologias assistivas por contribuírem ou se relacionarem, diretamente, com o aumento do “analfabetismo” entre as pessoas cegas, considero-as precipitadas. No momento, acredito que é mais importante assegurar o acesso à escrita em Braille e a todos os recursos tecnológicos adaptados para as pessoas cegas como forma de garantir maior participação da pessoa cega na cultura letrada.

Ainda sobre o acesso e o uso de tecnologias assistivas e do Braille, é interessante registrar que Flávio era diferente de Aline nessa questão. Flávio não apresentava resistência à escrita Braille (tinha resistência à exploração tátil), porém, ainda não sabia ler ou escrever utilizando o código com autonomia. Como já mencionado, ambos não realizavam a decodificação autônoma dos textos por não dominarem a leitura da escrita em Braille, o que pode estar relacionado às poucas oportunidades de leitura de textos escritos em Braille. O acesso, desde as séries iniciais, a diversos recursos tecnológicos de escrita e leitura em Braille, tem potencial de desenvolver o interesse e as aprendizagens da leitura e escrita em Braille. Ter disponíveis livros em Braille, usar *display Braille*<sup>73</sup> nas atividades escolares e leitura de livros, ter disponível diversos materiais voltados a alfabetização produzidos com escrita Braille, oportunizam a vivência com a escrita Braille e se configuram como contribuições importantes para o acesso a escrita Braille e para o processo de alfabetização das crianças cegas.

---

73 “A Linha Braille, ou Display Braille, é um hardware que exhibe dinamicamente em Braille a informação da tela ligada a uma porta de saída do computador. Pode-se definir Display Braille como um dispositivo de saída tátil para visualização das letras no sistema Braille. Por intermédio de um sistema eletro-mecânico, conjuntos de pontos são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em Braille.” (SANT’ANNA, 2018)

A leitura, enquanto processo de decodificação de signos convencionais, não configurava problema para Aline, pois os recursos computacionais davam acesso a textos escritos. Ela desenvolveu bastante autonomia na escrita e leitura através desses recursos, mas não saber ler os textos em Braille pode significar não aprender a decodificar com autonomia. Talvez, com o avanço tecnológico, o desconhecimento do Braille não produza consequências, mas há sempre a possibilidade, ou desconfiança, da necessidade do sujeito precisar ler diretamente o texto, sem intermediários (mesmo a intermediação digital).

Sobressai, nos registros dos quadros síntese, outra questão relacionada às diversas situações, ações e atividades envolvendo leitura e escrita, na escola comum e no AEE. As atividades de leitura, na maioria das vezes, eram desvinculadas de quaisquer práticas reais de uso da escrita, o foco estava em exercícios de decodificação, localização de informações e memorização de conteúdos. As atividades requeriam das crianças a localização de informações explícitas nos textos, capacidade importante a ser desenvolvida, mas insuficiente para a construção de sentidos sobre o texto. As estratégias de leitura eficientes dependem da capacidade de localizar informações explícitas e implícitas nos textos, além de outras capacidades (DELL'ISOLA, 2014). Atividades centradas na localização de informações e memorização de conteúdos desconsideram o ensino e aprendizagem de capacidades envolvidas na proficiência leitora.

Pesa, ainda, sobre as situações de leitura, o papel destinado às crianças nas atividades de interpretação de textos em sala de aula, elas não se envolviam ou não eram envolvidas nas discussões dos textos ou nas questões lidas. As poucas exceções observadas deram-se no AEE, em decorrência da leitura do “diário de bordo”, nos atendimentos a Flávio, com interação e comentários da parte dele e, com Aline, na realização de provas com a orientação da professora do AEE e nas orientações para usar os recursos do *NVDA*.

A familiaridade com as práticas escolares revela práticas de letramento e alfabetização descontextualizadas, apartadas dos usos sociais (GRAFF, 1987; STREET, 2014). A aprendizagem da linguagem escrita ainda é tratada como neutra e desvinculada de ideologias e dos processos culturais.

O efeito da vinculação da alfabetização com as habilidades cognitivas adquiridas através de uma escolarização tecnologicamente desenvolvida é que isso reduz o aprendizado de todas estas habilidades, incluindo a alfabetização, a um processo

técnico considerado como socialmente neutro. E mais importante ainda, a abordagem tecnológica da escolarização mascara a real influência de sua finalidade e conteúdo social. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.51)

As práticas escolares de letramento desconsideram a diversidade de práticas de letramento em contextos sociais e culturais diversos, como os do grupo social das crianças, por exemplo. Mesmo considerando que, no contexto escolar, as crianças têm contato com a leitura e escrita em diversos eventos de letramento que ampliam seus repertórios de práticas letradas e promovem oportunidades para que desenvolvam saberes e comportamentos letrados socialmente referendados, ficou evidenciado que as práticas escolares de letramento circunscrevem-se às características do modelo autônomo de letramento, tomando a leitura e escrita como processos neutros e independentes dos contextos sociais e culturais. (STREET, 2014)

## Capítulo 6 - Eventos e práticas de letramento na escola comum e no AEE

“O que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado.” (STREET, 2014, p. 97) Assim, compreender o que é o letramento para os grupos sociais das crianças desta investigação resultou do esforço de lançar um “olhar etnográfico” sobre as trajetórias de vida e dos eventos de letramento e interacionais vivenciados por Aline e Flávio em seus contextos socioculturais.

O resgate das trajetórias de vida das crianças e a visão panorâmica sobre os eventos de letramento ocorridos nos contextos da escola comum e do AEE, apresentados nos capítulos 4 e 5, mostram muitos aspectos das vivências socioculturais e das práticas de letramento dos contextos investigados. Consoante os entendimentos construídos sobre o percurso histórico e cultural de apropriação das práticas letradas nos meios familiares e escolares das crianças, analiso, agora, os eventos-chave identificados dentre os diversos eventos de letramento observados e registrados nos quadros síntese do capítulo 5.

Conforme Street (2014), as pesquisas no campo do letramento podem se beneficiar ao aliar dois campos teóricos, a abordagem etnográfica e as teorias linguísticas, mais especificamente, da análise do discurso. Segundo o autor, para compreendermos o que está acontecendo em determinada situação interacional é preciso conhecermos mais profundamente o

[...] ‘contexto’ mais amplo do que o imediato da interação dos participantes [...] para entendê-lo é preciso um conhecimento mais profundo da cultura e da ideologia dos participantes e de uma gama de outros eventos e práticas de letramento em que eles se engajam, e não simplesmente do que está sob exame imediato. (STREET, 2014, p 186)

Gumperz, por sua vez, descreve a relação de complementaridade proporcionada pela interface entre a Etnografia e a Sociolinguística Interacional, apontando para a riqueza de resultados do encontro entre os dois campos de estudos.

A abordagem sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar as condições para o aprendizado na sala de aula. A análise focaliza atividades didáticas fundamentais que se revelaram, a partir das observações etnográficas, como cruciais para o processo educacional. Estas atividades são realizadas através de eventos definíveis de fala que se salientam contra o

fundo das conversas cotidianas; elas têm características que podem ser compreendidas e descritas pelos etnógrafos e reconhecidas pelos participantes. (GUMPERZ, 1991, p. 79)

Dessa forma, os dados gerados pela pesquisa de campo na perspectiva etnográfica possibilitam, agora, colocar em evidência, para exame mais detalhado, dois eventos de letramento. A pesquisa a partir da abordagem etnográfica cria a possibilidade de conhecermos os contextos mais amplos do engajamento dos participantes da pesquisa em práticas de letramento e dá sustentação para a identificação de eventos-chave dentre os eventos de letramento observados. Essa trajetória habilita-me a analisar eventos específicos, mas sem me restringir ao fato imediatamente observado, usando os saberes acumulados sobre as vivências dos participantes da pesquisa para compreender o que está acontecendo naquele contexto interacional específico.

Os eventos de letramento definidos aqui como eventos-chave foram considerados significativos por apresentarem elementos recorrentes quanto à forma de participação das crianças nos eventos de letramento observados. Aspectos como: as interações estabelecidas entre os participantes da pesquisa; as participações e contribuições das crianças para a construção de oportunidades de aprendizagem nos contextos interacionais criados e; os significados construídos pelas crianças sobre as práticas de letramento vivenciadas e assimiladas por elas, configuraram-se como critérios para a seleção de tais eventos.

Os capítulos anteriores evidenciam que as crianças convivem com diversas barreiras sociais e culturais que dificultam suas interações e inserções plenas na cultura visuocêntrica. Focalizo, aqui, a participação das crianças em eventos de letramento para evidenciar os pormenores observáveis, em uma interação face a face, que revelam as condições de inclusão, de ensino e de aprendizagem vividas pelas crianças.

Na interação face a face, podemos nos deter nas especificidades e detalhes da linguagem verbal e não verbal dos participantes, tais como: o tom de voz; a proximidade ou distância física; o sorriso da criança; a pergunta feita; o silêncio; o toque no braço; as escolhas linguísticas, em suma, as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1991, 2013). Tais pistas possibilitam a identificação das intenções, das compreensões e incompreensões e dos significados

produzidos durante as situações interacionais. A partir daí, pude identificar como as crianças, Flávio e Aline, participam dos eventos de letramento e se engajam nas práticas de letramento nos contextos interacionais criados na escola comum e no AEE.

Para efeito de organização das informações, traço um mapa geral dos eventos interacionais ocorridos na escola comum e no AEE, nos dias dos eventos-chave identificados para, então, proceder à transcrição e análise dos eventos de letramento identificados como eventos-chave. Apresento, primeiro, o evento-chave Leitura oral no AEE, com Flávio e, em seguida, o evento-chave Atividade de escrita na escola comum, com Aline.

### 6.1 Evento-chave - Leitura oral no AEE - dia 01/09/15

O atendimento de Flávio no dia 01/09/15 aconteceu simultaneamente ao atendimento de Pedro. As atividades do dia giraram em torno de orientações para as crianças resolverem suas tarefas para casa das escolas comuns e da leitura oral coletiva de um texto do caderno de registro de Carla.

Carla trabalhou com as crianças conjuntamente, orientando-as sobre a resolução de suas tarefas para casa. Começou a orientação pela leitura da atividade para casa de Flávio, que estava datilografada em Braille. Depois, ajudou-os com a leitura da tarefa para casa de Pedro. Flávio demonstrou dificuldade em ler alguns sinais de letras em Braille, Carla interrompeu a leitura e fez alguns exercícios de escrita e leitura de sinais Braille com o recurso de células Braille confeccionadas em EVA.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> As células Braille são confeccionadas em borracha sintética (EVA), contendo uma base preta com várias células Braille vazadas onde se encaixam os pinos para formar diversas grafias do alfabeto Braille, como se pode ver na Foto 6.



Foto 5 - Flávio lendo com ajuda de Carla - células Braille (EVA) e pinos de metal.



Fonte: pesquisa de campo – filmagem no AEE

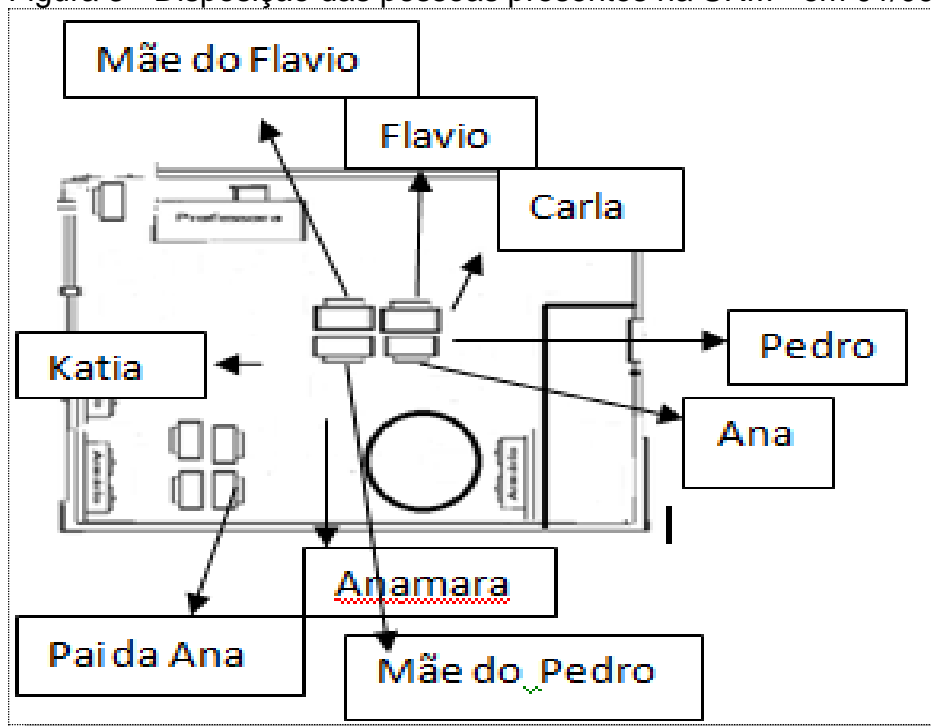
O evento de letramento Leitura oral no AEE ocorreu após as atividades de leitura dos textos das tarefas para casa de Pedro e Flávio e da escrita e leitura de sinais Braille nas células em EVA.

Ao examinar os elementos linguísticos e paralinguísticos do evento-chave Leitura oral no AEE, identifiquei ações e comportamentos recorrentes dos participantes da pesquisa, ao longo das observações, como: intervenções sobre a postura corporal de Flávio; o modo de participação de Flávio no evento de letramento; intervenções de Flávio durante a leitura do texto.

Em muitas atividades de leitura oral, Flávio demonstrou pouco interesse pelos conteúdos dos textos, como observado em duas situações de leitura de histórias: leitura em voz alta de João e o Pé de Feijão, feita por sua mãe, no AEE, e leitura da história de A bela adormecida, pela auxiliar de Carla. Nesses eventos, o comportamento verbal de Flávio indicava tendência ao verbalismo. Flávio fazia comentários pouco coerentes, com poucas informações sobre as histórias lidas, seus comentários indicavam incompreensão do texto lido. Entretanto, observei que Flávio mudava seu comportamento diante de situações comunicativas envolvendo narrativas, orais ou escritas, sobre pessoas cegas, e com a leitura de textos narrando situações em que ele próprio e seu colega Pedro participavam.

O mapa de evento apresentado no Quadro 4 situa o evento-chave entre os eventos de letramento ocorridos durante o atendimento no AEE no dia 01/09/2015. Já a figura abaixo apresenta a disposição espacial das pessoas presentes na sala do AEE durante o evento.

Figura 3 - Disposição das pessoas presentes na SRM - em 01/09/15



Fonte: elaboração pessoal.

**Quadro 4 - Mapa geral dos eventos interacionais no AEE em 01/09/2015**

Organização do espaço e materiais	Evento de Letramento	Ações de Flávio
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atividade de português datilografada em Braille.</li> <li>-mesas agrupadas;</li> <li>-Pedro sentado ao lado de Flávio e Carla sentada em frente a ele.</li> </ul>	<p><b>1- Resolução de tarefa para casa de Flávio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação para leitura da tarefa para casa de Flávio (atividade do livro de português datilografada em Braille).</li> <li>- Leitura do número da página da atividade e de algumas letras. (Carla, Flávio e Pedro).</li> <li>- Leitura da tarefa para casa de Flávio com ajuda de Cássia. (Cássia e Flávio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê algumas letras escritas em Braille de sua tarefa para casa.</li> <li>- Balança o corpo para frente e para trás e coça os olhos com frequência.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de português datilografada em Braille.</li> <li>-mesas agrupadas; Pedro sentado ao lado de Flávio e Carla sentada em frente a ele.</li> </ul>	<p><b>2 - Resolução da tarefa para casa de Pedro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da tarefa de casa da escola comum de Pedro (Carla e Pedro)</li> <li>- Orientação para Flávio ler a tarefa de Pedro. (Anamara, Cássia e Flávio)</li> <li>- Leitura de lista de nomes da tarefa de casa de Pedro (Carla, Flávio e Pedro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Balança o corpo</li> <li>- Tateia a lista de nomes e localiza algumas letras.</li> <li>- Lê alguns nomes e várias letras da lista de nomes.</li> <li>- Balança o corpo para frente e para trás e coça os olhos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- células Braille vazadas em EVA e pinos de metal.</li> <li>-mesas agrupadas; Pedro sentado ao lado Flávio e Carla em pé atrás de Flávio.</li> </ul>	<p><b>3- Leitura e escrita de sinais Braille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação para escrita e leitura de sinais Braille com material emborrachado e pinos. (Carla, Flávio e Pedro)</li> <li>- Ditado de letras para formar os sinais em Braille na célula Braille em EVA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tateia o emborrachado e coloca e tira pinos. Lê os sinais formados.</li> <li>- manuseia o material e forma sinais Braille com os pinos.</li> <li>- Pergunta os pontos para escrever os sinais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Flávio sentado ao lado de Pedro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chegada de Ana com seu pai.</li> <li>- Cumprimentos de bom dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimenta Ana.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Carla senta entre Pedro e Flávio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propõe mudança de atividade.</li> <li>- Informa sobre leitura coletiva – todas as três crianças fariam a mesma atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a proposta de atividade.</li> <li>- Balança seu corpo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno de registro de atividades (diário de bordo).</li> <li>- Carla sentada entre Flávio e Pedro.</li> </ul>	<p><b>4 - Leitura oral coletiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação sobre a leitura do texto. (Carla e Cássia)</li> <li>- Leitura oral do texto: Quarta-feira festiva no Chapéu de Palha. (Anamara)</li> <li>- Questionamentos e comentários sobre o texto lido. (Carla, Flávio, Anamara e Flávio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reação indignada às orientações de escuta do texto.</i></li> <li>- <i>Ouve com atenção e intervém na leitura.</i></li> <li>- <i>Responde e faz comentários.</i></li> </ul>

**Evento-chave**  
 Demonstração de comportamento considerado agressivo pela professora;  
 - Concentração no conteúdo do texto;  
 - Intervenções: corrige conteúdo do texto e faz comentários;  
 - Fala coerente com o evento de letramento.

Fonte: pesquisa de campo - filmagem no AEE.

O atendimento de Flávio e Pedro, realizado no dia 01 de setembro de 2015, Flávioteve início às 9h20 da manhã. Durante os primeiros quarenta minutos de atendimento às crianças, as atividades centraram-se na leitura de textos escritos em Braille pelas crianças e escrita e leitura de letras produzidas nas células Braille confeccionada em EVA.

Faltavam alguns minutos para terminar o atendimento de Pedro e Flávio, quando Ana<sup>75</sup> chegou. Carla solicita que Anamara ligue o computador para Ana usar. Instantes depois, Carla reavalia o encaminhamento dado e decide realizar uma atividade de leitura que envolvesse todos os alunos presentes, Flávio, Pedro e Ana. Diante da situação apresentada fica explicitado que não houve planejamento da atividade de leitura oral.<sup>76</sup>

A descrição das ações e comportamentos verbais e não verbais de Flávio, Carla, Anamara e Cássia, durante o evento-chave, é apresentada nos quadros 5 e 6. No quadro 5, apresento a situação comunicativa estabelecida antes de ser iniciada a leitura do texto. As ações e reações expressas nesse momento contribuem para a criação do contexto da leitura, favorecendo tanto a compreensão como algumas situações de incompreensão no decorrer do evento de letramento. No quadro 6, são descritas a participação e intervenções feitas por Flávio ao longo da leitura e as reações de Carla e de Cássia ao comportamento verbal e não verbal de Flávio.

Antes, porém, transcrevo o texto lido por Anamara, com o intuito de não sobrecarregar o quadro 6 com muitas informações escritas e poder evidenciar mais os comportamentos verbal e não verbal dos participantes durante o evento de letramento. Somente aparecem, no quadro 6, os trechos do texto nos momentos em que houve reações observáveis dos participantes do evento.

#### **Quarta festiva no chapéu de palha**

Segunda Feira, 19 de maio de 2014.

Salão cheio, pessoas alegres e garçons circulando com bandejas de pizzas variadas. Assim foi a noite da quarta de 14 de

<sup>75</sup> Outra aluna atendida no AEE. Ana não era cega.

<sup>76</sup> Foi observado o uso do diário de bordo em três ocasiões, incluindo a transcrita adiante, e com três objetivos diferentes. Em uma delas o objetivo era relembrar conteúdos trabalhados com as crianças, no dia 11/08/2015; no dia 01 de setembro, foi observada a leitura do texto do aniversário de Flávio, foco de análise neste momento; na terceira, leitura de escritas em Braille pelas crianças de algumas palavras registradas no diário, no dia 06/10/2015.

maio, na pizzaria Chapéu de Palha. Localizada na pracinha do bairro Letícia, na região de Venda Nova, a pizzaria prestigia seus fregueses oferecendo um rodízio gratuitamente para os aniversariantes da semana.

Aproveitando a promoção, a família do garoto Flávio logo cedo se dirigiu ao local para também comemorar seu aniversário. Sentado e rodeado pelos primos, primas, tias, amigos da família, mãe e sua professora do AEE.

Flávio aguardou ansioso a chegada de seu bolo e a turma para cantar para ele. Por várias vezes a música parabéns para você ecoou no recinto, mas sem dúvida a turma do Flávio foi a que mais cantou, com maior animação. Soprada a velinha o coro não parava: Flávio é legal! Flávio é legal! Flávio é sensacional!

Após muita pizza, muita brincadeira no parquinho da pizzaria, muita coca-cola e muita cantarolia, às onze horas a turma do Flávio foi para suas casas felizes e satisfeitos pela noite agradável que passaram. Cássia era de todas a mais empolgada. Orgulhosa de ver seu filho elegante, trajado com camisa, correntinha no pescoço e corte novo no cabelo, perguntava aos convidados o que achavam de sua escolha e organização da festa.

Aos poucos todos também foram saindo, deixando para trás os copos, pratos e todo o desperdício que aos poucos iam sendo eliminados. Para a noite seguinte tudo recomeçar.

**Quadro 5 – Orientação para a Leitura oral no AEE em 01/09/2015**

linhas	Flávio	Carla	Cássia, Pedro e Ana
1	<i>(Estava encurvado sobre a mesa escolar.</i>	E Flávio vai falar...	
2	<i>Depois levanta o corpo e esfrega os olhos)</i>		
3		<i>(Carla se senta entre Flávio e Pedro)</i>	Aí ó... vê se o Flávio lembra,
4		Vamos vê se o Flávio sabe quando e por quê que	né Carla? <i>(Cássia dá um</i>
5	<b>NEM ADIANTA FALAR QUE EU Tô<sup>77</sup></b>	<b>eu escrevi... e... e...</b>	<i>tapinha de leve no braço de</i>
6	<b>ANIMADO. QUE EU JÁ CANSEI DE VOCÊS</b>		<i>Flávio)</i>
7	<b>TÁ FALANDO ISSO!</b> <i>(vira o corpo em direção</i>		
8	<i>a Carla, esfrega o olho enquanto fala)</i>		(Pedro e Ana permanecem em
9		Não.	silêncio)
10	<b>CALA A BOCA!</b>	<b>Você tá animadíssimo!</b>	
11	Já cansei de vocês tá falando isso!		(Cássia observa Flávio)
12	<i>(Flávio esfrega os olhos)</i>	Ó, fala assim não! Isso já é malcriação!	
13		Aí pintou malcriação! <i>(toca na perna de Flávio)</i>	
14		Ô, ô. Cadê aquele menino bacana que ontem tava na	
15		educação física? Jogando..	
16	<b>É rouba bandeira e garrafa.</b>	<b>o jogo da bandeira...</b>	
17	<i>(Mantém seu corpo ereto e começa a balançar</i>		
18	<i>o corpo para frente e para trás)</i>	Isso! Bacana, né	
19		Mas olha aqui, vamos ver o que a Anamara vai ler.	
20		A Anamara vai ler uma reportagem, né Pedro?	
21			Pedro: É.
22		É um pouquinho reportagem. Vamos vê.	
23		Será de quê que fala a reportagem?	
24	Reportagem é notícia.		
25		Psii! <i>(Carla faz um sinal para Flávio se calar)</i>	<i>(Cássia toca no ombro de</i>
26		Pode ler Anamara, bem rápido.	<i>Flávio)</i>

Fonte: pesquisa de campo – filmagem na sala de aula comum.

<sup>77</sup> O uso de negrito indica falas simultâneas.

As mudanças na situação interacional que ocorrem ao longo do evento são importantes para compreender o contexto que vai se ajustando, mudando e, por conseguinte, compreender como os participantes interagem e reagem às mudanças contextuais.

Como já explicitado, antes de ser proposta a atividade de leitura, Flávio e Pedro estavam participando de uma atividade de leitura de suas tarefas escolares em Braille. A chegada de outra aluna na SRM provocou mudanças no contexto interacional resultando em uma nova configuração dos papéis dos participantes. Isso fica evidenciado no quadro 5, que descreve os instantes precedentes à leitura oral.

A imprevista mudança de atividade ocorreu no final do horário de atendimento de Flávio. Comumente a chegada desta outra aluna na SRM indicava o fim do horário do atendimento. Portanto, começar uma nova atividade naquele momento contrariava as regras do AEE.

A forma escolhida por Carla para tentar envolver os alunos na realização da atividade de leitura oral indica que ela pretendia construir uma situação de envolvimento dos alunos com a leitura, balizando o caminho para a interpretação das informações contidas no texto lido e apresentando as expectativas quanto ao comportamento adequado àquela situação de leitura oral.

A fala de Carla, transcrita na linha 1, situa o momento em que o contexto interacional está se reconfigurando e evidencia sua intenção de envolver Flávio na atividade de leitura. Esse momento de mudança delinea novos significados para as ações dos participantes. Carla manifesta a intenção de envolver Flávio com o novo evento que se inicia, chamando-o a participar da atividade (linha 1). Cássia sugere, ao dizer “vê se o Flávio lembra” que a temática do texto é conhecida por Flávio (linhas 2-3). Ele, então, reage às intervenções de Carla e de sua mãe. Flávio, aumenta seu tom de voz e afirma que estava cansado de ouvi-las falando que ele estava animado (linha 5, 6 e 7).

Carla contesta a fala de Flávio, desconsiderando seu histórico de desinteresse por leitura de textos, insiste que ele estaria animado. Flávio continua se contrapondo à argumentação usada por Carla de que ele estaria “animadíssimo” (linhas 10-11). Flávio sinaliza, com o aumento e alteração de seu tom de voz, que não está satisfeito com a nova configuração da interação. Ele manifesta que não está “animado” e não está satisfeito com o papel destinado a

ele nesta nova configuração “(...) da ação conjunta.” (ERICKSON; SHULTZ, 2013, p. 218).

O comportamento de Flávio revela elementos sobre as relações estabelecidas naquele contexto interacional. Constantemente, Flávio tem seus comportamentos motor e verbal controlados e tolhidos. Em todas as sessões de observação, Flávio teve seu comportamento questionado, ora com toques indicando que deveria cessar seus movimentos, ora com repreensões verbais sobre seus movimentos e comportamento verbal (Carla sempre o advertia sobre sua fala, considerava como manifestação de seu verbalismo). As observações das sessões de atendimento do AEE indicam que Flávio evitava contatos físicos e evitava exploração tátil, mesmo assim, nas situações interacionais criadas no AEE, eram constantes as interferências em seus comportamentos através de repreensões sinalizadas por toques e advertências verbais.

Conviver com a simultaneidade de estímulos táteis e auditivos, exigindo dele outras atitudes e outros comportamentos, pode provocar muito estresse em Flávio. As reações dele sugerem formas de resistência às constantes e persistentes repreensões. Como dito no capítulo 4, os comportamentos estereotipados podem responder às necessidades afetivas de Flávio. Seus comportamentos estereotipados podem atuar para atenuar o estresse produzido nas situações interacionais. Os toques e tapinhas constantes e as repreensões verbais usadas com o objetivo de controlar os movimentos e a atenção de Flávio podem aumentar ainda mais o estresse.

A situação observada no momento que antecede a leitura oral é marcada pela situação de tensão entre o comportamento esperado de Flávio e sua resistência em atender às expectativas de Carla e de sua mãe. A chegada de outra aluna, a mudança na atividade, o cansaço e as repreensões sobre o corpo e atitudes de Flávio promovem mudanças na situação interacional. Todos esses fatores influenciam nas reações de Flávio que, através de sinais verbais e não verbais, manifesta resistência em se acomodar ao papel atribuído a ele no contexto que se ia constituindo.

Como alerta Amarilian (1997), os permanentes e insistentes toques e repreensões verbais podem ter efeitos inversos ao esperado. Podem contribuir para a dispersão, ao invés da concentração na atividade. No caso de Flávio, parece ter contribuído para causar estresse e irritação. Amarilian afirma que o



excesso de estimulação sonora e tátil-sinestésica é um dos fatores que podem gerar dificuldades para a criança cega manter sua atenção em alguma atividade ou situação.

À reação de Flávio sobrevém a de Carla, que intervém para tentar ajustar a atitude de Flávio aos comportamentos que ela considerava adequados àquela situação interacional. Carla relembra atitudes anteriores de Flávio “Cadê aquele menino bacana que ontem tava na educação física?” (linhas 14 e 15). Assim, Carla indica que o comportamento do dia anterior era adequado para aquele contexto interacional. Carla continua a mencionar o comportamento de Flávio durante uma aula de Educação Física, menciona o nome de uma brincadeira, Flávio a corrige (linha 16). Nesse momento, a professora indica aprovação de seu comportamento “Isso, bacana” (linha 18).

Flávio, embora familiarizado com as dinâmicas interacionais do AEE e com os comportamentos aprovados pela professora, naquela situação interacional, adota uma postura de resistência às restrições e expectativas de Carla e Cássia. Essa postura adotada e manifestada por Flávio através do tom e altura de voz é reconhecida por Carla como inadequada para aquela situação comunicativa. Carla, então, atua para indicar que o comportamento de Flávio deveria ser reajustado para adequar-se ao contexto interacional.

Carla volta-se para os demais alunos e continua tentando envolvê-los com a atividade de leitura oral: “Vamos ver o que a Anamara vai ler”. Em seguida, Carla menciona a forma escolhida por ela para escrever o texto, tratava-se de um texto do tipo “reportagem”. Carla continua falando sobre o texto (linha 23). Flávio, então, estabelece relação entre reportagem e notícia. Flávio afirma: “Reportagem é notícia”. Essa fala de Flávio evidencia como as pistas contextualizadoras permitiram que ele mobilizasse seus saberes e estabelecesse relação entre informações adquiridas em contextos diferentes. Quando Carla diz que o texto havia sido escrito como uma “reportagem”, Flávio recorre a seus conhecimentos sobre reportagem, adquiridos em seu contexto familiar. A rápida ligação entre notícia e reportagem remete à experiência pessoal de Flávio. Os gêneros notícia e reportagem, muito presentes nos programas veiculados por rádios e televisão, estão incorporados às experiências de Flávio, através de seu contato diário com programas radiofônicos e televisivos. Faz parte da rotina familiar ouvir rádio e assistir a programas de televisão (conforme caracterizado no capítulo 4). Os

hábitos cotidianos e a linguagem ouvida via programas de rádio dialogam, nesta situação, com a escrita escolar.

[...] o conhecimento prévio dos participantes (em termos amplos: seus conhecimentos acerca do mundo) influencia poderosamente sua interpretação de um discurso e, assim, as conexões que são percebidas e impostas sobre uma porção de fala ou sobre um fragmento escrito. (COLLINS; MICHAELS, 1991, p. 244)

A intervenção de Flávio: “Reportagem é notícia” não teve retorno da professora. Carla não abriu espaço para o diálogo com ele, naquele momento, e não inclui a fala de Flávio no evento de letramento. Pelo contrário, Carla e Cássia repreendem Flávio através de interjeições e toques. Carla faz “psiu” e Cássia toca no ombro de Flávio, indicando que ele deveria se calar e prestar atenção silenciosa.

Ao solicitar a Anamara que inicie a leitura Carla sinaliza que não havia muito tempo disponível para a realização da atividade, pois ela enfatiza para Anamara “bem rápido”. O avançar do horário e o fato de que as crianças teriam que ir embora, pois já havia encerrado o horário de atendimento delas, parecem ter contribuído para que Carla inibisse a fala de Flávio, apesar de ter iniciado a atividade indicando que Flávio iria falar (linha 1).

Quadro 6 - Leitura oral no AEE em 01/09/2015

linhas	Flávio	Anamara	Carla	Cássia e Pedro
27		Quarta festiva no chapéu de palha. <i>(Inicia a leitura)</i>		
28				
29		Segunda Feira,		
30	<b>Catorze, catorze...</b>	<b>19 de maio de 2014.</b>		
31	<i>(corrige a data do dia de seu aniversário dia 14)</i>	<i>(Interrompe a leitura)</i>	Psiu. Fica caladinho!	<i>(Cássia toca no ombro de Flávio)</i>
32				
33		Salão cheio, pessoas alegres... <i>(continua a leitura)</i>		
34	<i>(abaixa a cabeça sobre a mesa)</i>		<i>(Carla ouve a leitura)</i>	
35				
36	<i>(no momento que é lido "o coro não parava" Flávio levanta a cabeça, começa a sorrir, a esfregar os olhos e balançar seu corpo para frente e para trás)</i>	Soprada a velinha o coro não parava:		
37		Flávio é legal! Flávio é legal! Flávio é sensacional!		<i>(Cássia toca Flávio no ombro enquanto ele balançava o corpo)</i>
38		<i>(continua a leitura)</i>		
39				
40		Após muita pizza, muita brincadeira no parquinho da pizzaria, <b>muita coca-cola e muita cantarolia.</b>		
41				
42	<b>Muito suco de laranja.</b>			
43				
44		(...) e todo o desperdício que		
45	<b>E tinha jogo também. De futebol.</b>	<b>aos poucos iam sendo eliminados</b> <i>(Anamara sorri ao ler sobre o desperdício. Interrompe a leitura)</i>		
46	Cruzeiro e São Lorenzo.			
47	<i>(fala apontando a mão direita em direção a Anamara)</i>			
48			Psiu!! Escuta até o final.	<i>(Cássia toca no braço de Flávio)</i>
49				
50		Para a noite seguinte tudo recomeçar. <i>(Conclui a leitura do texto)</i>		
51				

Fonte: pesquisa de campo – filmagem no AEE.

No prosseguimento do evento de letramento, destaco três questões relevantes envolvendo a participação de Flávio. A escuta atenta da leitura do texto, a ausência do “verbalismo” e a persistência em se fazer ouvir diante das repreensões de Carla e sua mãe. Tais aspectos são sinalizados por meio de pistas de contextualização verbais e não verbais (GUMPERZ, 2013).

Tão logo inicia a leitura oral do texto *Quarta festiva no Chapéu de Palha*, após a leitura do título, Anamara lê a data registrada no texto (linha 30). Flávio imediatamente intervém e corrige a data, falando: “catorze, catorze”. Carla o repreende e pede para ele ficar calado. O questionamento de Flávio se referia à data de comemoração de seu aniversário, que ocorreu no dia 14/05, em uma quarta feira do ano de 2014. A fala de Flávio não teve ressonância, não foi esclarecido para ele que a data lida se referia à elaboração ou registro do texto.

Conforme apresentado no capítulo 4, data é um assunto de muito interesse para Flávio. Ele é muito preciso ao lembrar datas e dias da semana, principalmente datas significativas para ele. Como o texto abordava a comemoração de seu aniversário, certamente ele não iria aceitar que fosse registrada uma data incorreta.

Assim como na situação que precedeu a leitura, Carla e Cássia continuam advertindo Flávio, enquanto ele continua insistindo em intervir. Até porque, ao propor a atividade de leitura, a professora não informou o momento adequado para Flávio falar. Carla havia levantado a questão: queria saber se Flávio se lembrava dos fatos descritos no texto, mas ela não o orientou sobre a inconveniência de interromper a leitura e não informou quando suas intervenções seriam adequadas e apreciadas. Sua participação foi encorajada, mas não foram esclarecidas as regras para as suas intervenções.

A leitura do texto prossegue e Flávio permanece, ora com a cabeça encostada sobre a mesa, ora balançando o corpo para frente e para trás e esfregando os olhos. Esse comportamento estereotipado pode induzir a conclusões equivocadas. Sua postura física e seus movimentos repetitivos parecem indicar distração e alheamento, mas as intervenções de Flávio indicam que ele acompanhou atentamente a leitura de todo o texto. Quando Anamara lê o trecho do texto que relata o coro dos convidados da festa: “Flávio é legal! Flávio é legal! Flávio é sensacional!” (linha 37), Flávio sinaliza, mais uma vez, seu envolvimento com o texto lido. Ele levanta a cabeça e sorri.

Continuando a leitura do texto sobre os acontecimentos na pizzaria, Anamara lê sobre as brincadeiras e sobre o que comeram e beberam durante a festa. Flávio intervém novamente informando que além da pizza e de refrigerante havia suco de laranja, conforme transcrito na linha 42. A fala de Flávio indica sua escuta atenta à leitura do texto. Mas Carla não demonstra interesse em seu comentário e Anamara continua a leitura sem fazer qualquer alusão à interrupção da leitura provocada por Flávio.

Anamara lê sobre acontecimentos finais da festa na pizzaria. Convidados indo para suas casas, Cássia orgulhosa de seu filho e do sucesso da festa. Quando, novamente, Flávio intervém e informa que houve jogo de futebol no dia de seu aniversário, Carla outra vez o repreende (linhas 47 e 48). Pela primeira vez, Carla indica explicitamente que Flávio deveria ouvir a leitura até o final sem interrompê-la. Embora Flávio já devesse conhecer a regra de ouvir em silêncio as leituras em voz alta, ele também demonstrava desinteresse por ouvir leituras de diversos textos, assim sendo, Carla poderia lembrar as regras de participação em situações de leitura em voz alta, apresentando os motivos de ouvir todo o texto antes de intervir.

Ademais, mesmo que aquela situação de leitura oral do texto requeresse a escuta atenta, sem intervenções ao longo da leitura, a professora poderia ter incorporado os comentários de Flávio ao evento de letramento ou, ao menos, poderia ter sinalizado para ele que suas intervenções eram importantes, mas o momento era inadequado.

A falta de clareza na orientação inicial para a participação na atividade pode ter contribuído para o estabelecimento do comportamento de Flávio que Carla considerava inadequado. Apenas quando Carla fala: “Psiu, escuta até o final”, há indicação explícita de que o texto deveria ser lido na íntegra antes de haver quaisquer intervenções. A compreensão das regras subentendidas ao evento respondem pela adequação do comportamento. Assim, explicitar as regras, sempre que preciso, pode evitar situações de incompreensão, como a observada nesse evento de letramento. Em suma, a participação adequada nas situações interacionais decorre do conhecimento dos comportamentos tidos como apropriados ao contexto interacional (ERICKSON; SHULTZ, 2013).

A situação interacional criada no evento de leitura oral evidencia as expectativas da professora em relação à participação dos alunos em eventos de

letramento envolvendo leitura oral no AEE: ouvir a leitura na íntegra antes de fazer intervenções; “descobrir” sobre o que o texto trata a partir da leitura; fazer silêncio durante a leitura oral e; responder a perguntas feitas. Flávio, no entanto, não compreendeu ou desconsiderou tais expectativas. Enfrentou as repreensões e insistiu em ser ouvido, continuou a fazer intervenções mesmo sendo repreendido por Carla e por sua mãe. Comportamento diferente em relação a outras ocasiões de leitura de textos de literatura infantil ou textos de livros didáticos, nas quais Flávio não manifestou interesse pelo texto lido, nem através de comentários, nem de perguntas, como referido no capítulo 5.

Assim, podemos ver os significados particulares ali construídos, naquele momento e contexto específico. O que é ler e como se lê ali, naquele momento, envolvem ficar quieto, escutar e ter suas intervenções desconsideradas. Embora o texto parta de algo relevante e pessoalmente significativo para Flávio, a organização espacial, a presença de outras pessoas e a preocupação da professora em coordenar um evento que incluísse a todos geram tensões naquela situação interacional.

Flávio já foi descrito como tendo o verbalismo como uma de suas características, inclusive pela forma como se comportava em algumas situações de leitura. O verbalismo consiste em uma “tendência de usar palavras, expressões ou termos descontextualizados, sem nexos, desprovidos de sentido e de significado.” (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 31) Mas a participação de Flávio na atividade de leitura demonstrou que, dependendo do interesse e envolvimento na atividade, Flávio não demonstra verbalismo. Na atividade transcrita, sua participação foi marcada por comentários muito pertinentes.

Ao analisar a gravação desse evento de letramento, fica evidente o comportamento físico típico de quem apresenta maneirismos, comportamentos estereotipados. Entretanto, não acontece o mesmo em relação a seu comportamento verbal. Ele não apresentou falas desconexas, excessivas e/ou sem significados. Suas falas foram totalmente adequadas e coerentes com o conteúdo do texto. Esse aspecto colocou-me questões e apontamentos pertinentes: a desmotivação ou desinteresse pelos tipos de textos e pelos tipos de atividades de escrita e de leitura propostas para Flávio não seriam os responsáveis por ele não “ler mais”, como sugere Carla? O verbalismo atribuído a

Flávio não seria uma tentativa de se adaptar, conversando sobre temáticas que ele não compreende?

Essas questões nos remetem à reflexão acerca dos significados construídos por Flávio sobre as funções da escrita, ao longo de seu processo de letramento. No evento analisado, Flávio demonstra significativo interesse pelo texto, ao contrário de outros momentos de leituras diversas, como contos de fadas ou textos de livros didáticos. No evento em questão, o texto lido apresentava conteúdo conhecido e valorizado por Flávio, o que favorecia a produção de sentido. Conforme propõe Bicalho (2014, p. 167), a “[...] leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos”.

Flávio tem reação de envolvimento com textos que expressam e narram situações vivenciadas por ele ou situações que expressem sua condição de pessoa cega em um mundo de videntes, ou seja, textos significativos para ele. De acordo com Rockwell (1985, p.94), “ler (com compreensão, não há alternativa) supõe, de fato, levar ao texto escrito conhecimentos prévios.” Quando lemos um texto, usamos nossas experiências e saberes de mundo para dialogar com ele, para compreendê-lo e dar-lhe significado. Street (2014, p. 203) sugere que “[...] os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa.”

A atividade apresenta questões a serem refletidas quanto à interação estabelecida entre a professora, Flávio e sua mãe e quanto à participação de Flávio no evento. O seu esforço para ser ouvido, na assimétrica relação entre professor e aluno (ou adultos e crianças), é explicitado ao longo de todo o evento de letramento. As tentativas de inibi-lo não o impediram de continuar a falar. Ao mesmo tempo, Flávio ouviu atentamente a leitura (situação pouco observada em outras ocasiões) e fez intervenções verbais adequadas a temática do texto. Sua fala foi coerente e ajustada à situação comunicativa, sem manifestações de verbalismo e, finalmente, os recursos linguísticos usados por Flávio em suas intervenções estavam adequados e coerentes com a situação comunicativa.

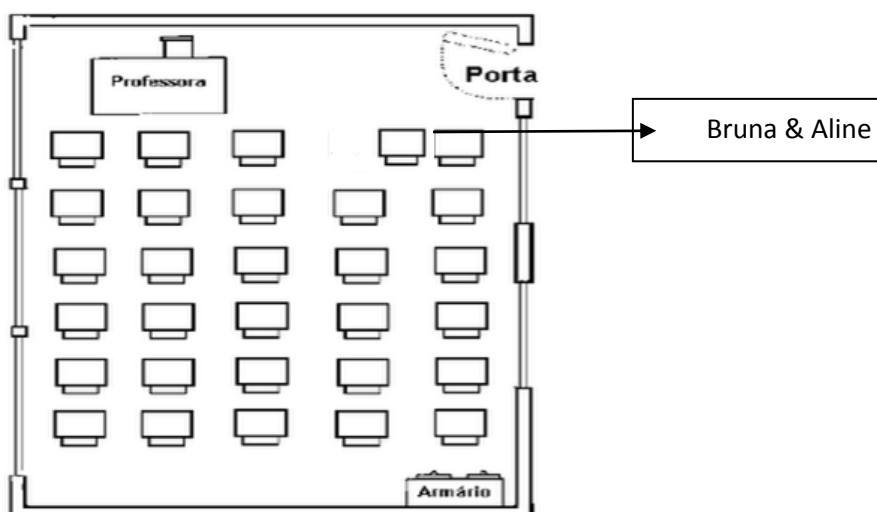
A perspectiva etnográfica instiga o questionamento e reflexão constante sobre aquilo que vai se naturalizando para nós. Ouvi várias pessoas afirmando que Flávio possuía verbalismo acentuado: “Flávio é muito verbal”, “Flávio fala coisas muito sem sentido”, “O verbalismo de Flávio é muito forte”. Acabei por

assumir que Flávio, como consequência do verbalismo, tinha dificuldades em manter-se atento e coerente em situações interacionais. A participação de Flávio no evento de letramento Leitura oral coletiva, demonstrou que ele é totalmente capaz de participar, interagir e dialogar, desde que o contexto interacional possibilite ou favoreça o diálogo com suas experiências e interesses. Ou seja, desde que a interação face a face, no contexto interacional criado, favoreça a compreensão ou construção de significados, como nesse caso em que se tratava de uma experiência significativa na vida de Flávio. Daí a necessidade de conhecermos mais sobre as crianças para planejarmos intervenções pedagógicas adequadas às suas possibilidades, interesses e necessidades de aprendizagem.

## 6.2 Evento-chave - Atividade de escrita na escola comum - dia 27/05/15

O evento de letramento descrito a seguir desenvolve-se na sala de aula comum frequentada por Aline. A sala de aula apresenta paredes cobertas por vários tipos de cartazes (letras, números, palavras, figuras, ilustrações). As carteiras são organizadas em filas, os alunos sentam-se em cadeiras e mesas individuais. Apenas duas estudantes, Aline e Bruna, têm suas mesas juntas. Elas sentam-se nas primeiras carteiras, perto do quadro branco, no lado direito da sala. A Figura 4, abaixo, mostra a disposição das carteiras dos alunos, com destaque para as carteiras de Aline e Bruna e a mesa da professora.

Figura 4 - Disposição das carteiras na classe de Aline.



Fonte: adaptação de figura do site Blog Educacional/LANA



Na classe, Aline usa um *laptop* com o *software DOSVOX*, como esclarecido no capítulo 5, este *software* possui sintetizador de voz que oraliza as letras, sinais e teclas de atalho digitadas, dando *feedback* ao usuário sobre o que ele escreveu. Dessa forma, Aline pode corrigir, quando necessário, a sua escrita. Ela tem os livros didáticos em formato digital no computador da escola e no computador de sua casa.

O computador é um *laptop* comum com um tampão de papel sobre a área do *touchpad* (equivalente ao *mouse*). Aline controla o cursor pelo teclado por isso é necessário cobrir o *touchpad* (*mouse*) do *laptop* porque ela poderia tocá-lo, mudando o cursor de lugar sem intenção.

O evento de letramento desenvolvido na escola comum de Aline, durante a atividade de correção da tarefa para casa, aborda conteúdos de história. Trata-se de uma atividade de cruzadinha (ver Figura 5) que fora entregue, no dia anterior, para os alunos realizarem em casa. Ressalto que Aline não recebeu a atividade adaptada às suas possibilidades de resolvê-la de modo independente. Dessa forma, ela dependia de seus familiares para ler e anotar as respostas nos espaços apropriados da cruzadinha. Durante todo o período de aula, Aline é auxiliada por Bruna, sua colega de classe.

Apresento um mapa geral das atividades desenvolvidas na aula do dia 27/05/2015, na escola comum de Aline. O mapa permite situar o evento-chave, analisado neste capítulo, no curso das interações construídas ao longo dos eventos interacionais do dia em questão.

**Quadro 7 - Mapa geral da aula na escola comum de Aline em 27/05/2015**

Organização do espaço e materiais	Evento de Letramento	Ações de Bruna	Ações de Aline
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa para casa: atividade impressa;</li> <li>- mesas dispostas em fila, mesa de Aline disposta ao lado e junto à de Bruna;</li> <li>- Caderno de História com folhas impressas coladas.</li> <li>- Quadro branco</li> </ul>	<p><b>1- Correção da tarefa para casa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- professora cumprimenta e conversa com os alunos;</li> <li>- Professora informa que irá corrigir a tarefa para casa no quadro branco. Comenta sobre a atividade;</li> <li>- Todos os alunos se acomodam em suas carteiras; pegam seus cadernos de História com a tarefa para casa afixada.</li> <li>- Professora conversa com Bruna.</li> <li>- Professora inicia correção da tarefa no quadro branco.</li> <li>- Correção dos exercícios da tarefa de casa: professora lê as questões, pergunta as respostas para os alunos e registra as respostas no quadro branco;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pega computador de Aline no armário da sala, coloca na mesa dela e o liga na tomada;</li> <li>- Conversa com Aline;</li> <li>- Pega o caderno de Aline e localiza as folhas de atividade.</li> <li>- Mostra a tarefa de Aline para a professora;</li> <li>- copia as respostas em sua tarefa;</li> <li>- Dita para Aline as perguntas e respostas de uma cruzadinha;</li> <li>- Corrige a ortografia de palavras e tira dúvidas de Aline;</li> <li>- copia as respostas que faltam em sua tarefa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Senta-se em sua carteira;</li> <li>- Conversa com Bruna;</li> <li>- Liga o computador;</li> <li>- Acessa o <i>Edívox</i>;</li> <li>- Digita a data, nome da disciplina, e Correção da cruzadinha.</li> <li>- Digita perguntas e respostas da cruzadinha;</li> <li>- Pergunta sobre uso de maiúscula;</li> <li>- digita, apaga e reescreve algumas palavras após intervenção de Bruna.</li> <li>- Pergunta sobre pontuação;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- professora dá avisos e encerra a aula.</li> </ul>	<p><b>2- Encerramento da aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora encerra suas atividades com os alunos para participar de reunião do conselho de classe.</li> <li>- professora faz chamada nominal.</li> <li>- Alunos são encaminhados para participarem de oficinas de Educação Física e Arte na quadra da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guarda seu material escolar.</li> <li>- Guarda o computador de Aline.</li> <li>- Assiste algumas atividades (grupo de capoeira; grupo de Dança)</li> <li>- Senta em um banco perto da quadra e conversam até o final da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- salva arquivo digitado na aula;</li> <li>- Sai da sala de mãos dadas com Alana e Bruna;</li> <li>- “Assiste” algumas atividades (grupo de capoeira e de Dança)</li> <li>- Senta em um banco perto da quadra e conversam até o final da aula.</li> </ul>

**Evento-chave**

- Digitação de perguntas e respostas;
- Perguntas de Aline e intervenções de Bruna;
- Uso do *Dosvox*;
- Escrita com recursos ortográficos.

Enquanto os alunos se acomodam em suas carteiras, inclusive Aline, que entra na sala de aula e senta em sua cadeira (ela sempre ocupa a mesma carteira porque é próxima a uma tomada de energia), Bruna vai até o armário localizado ao fundo da sala, pega o computador de Aline, leva-o até a mesa dela e o liga na tomada. Depois, Bruna retira objetos da bolsa de Aline, pega o caderno de História dela e localiza as folhas de atividades para casa. Bruna constata que as folhas não estavam afixadas no caderno de Aline.

Bruna senta na cadeira ao lado de Aline e retira o seu caderno e o estojo de canetas de sua mochila. Enquanto isso, Aline liga o computador e acessa o *Edivox*, editor de texto do *DOSVOX*. Ao mesmo tempo, a professora inicia a aula cumprimentando os alunos, fazendo alguns comentários e dando orientações, antes da correção da tarefa para casa, que era composta de quatro folhas impressas com conteúdos de História do Brasil.

Bruna ajuda Aline a registrar as “respostas” de uma cruzadinha que fazia parte da tarefa para casa. A professora e os demais alunos da classe também estão envolvidos na correção. A atividade de escrita de Aline, sua participação na atividade de correção da tarefa para casa e a interação entre Aline e Bruna e entre Aline e os demais participantes da classe constituem o foco da análise neste capítulo. Abaixo, apresento a figura com a atividade de cruzadinha realizada pelos alunos da classe.

Figura 5 - Atividade de cruzadinha

1. Complete a cruzadinha:

a) Muitos brasileiros lutaram pela *independência* do Brasil.  
 b) D. Pedro estava às margens do Riacho \_\_\_\_\_.  
 c) A \_\_\_\_\_ é um dos símbolos da Pátria.  
 d) D. Pedro gritou: "Laços fora \_\_\_\_\_!".  
 e) Nome do príncipe que deu o grito de liberdade: \_\_\_\_\_.  
 f) Não houve guerra, tudo aconteceu em \_\_\_\_\_.  
 g) Isso aconteceu no dia 7 de \_\_\_\_\_ de 1822.  
 h) O \_\_\_\_\_ cantado por todos nós, também é um símbolo da Pátria.  
 i) "Pátria não é ninguém", são \_\_\_\_\_.  
 j) O ouro era uma das grandes \_\_\_\_\_ do Brasil.  
 l) É também chamada de "Pendão da esperança": \_\_\_\_\_.  
 m) Dom Pedro não era um rei, era um \_\_\_\_\_.  
 n) O Brasil é a nossa querida \_\_\_\_\_.  
 o) O país que colonizava o Brasil chamava-se \_\_\_\_\_.

Fonte: Site Atividades sobre a História da Independência do Brasil.

A primeira questão da tarefa trazia a atividade de cruzadinha (Figura 5, acima) com afirmações sobre a história do Brasil. As frases afirmativas deveriam ser completadas para preencher os quadrinhos da cruzadinha. As demais questões da tarefa incluíam um questionário de perguntas e a atividade de colorir os símbolos da pátria.

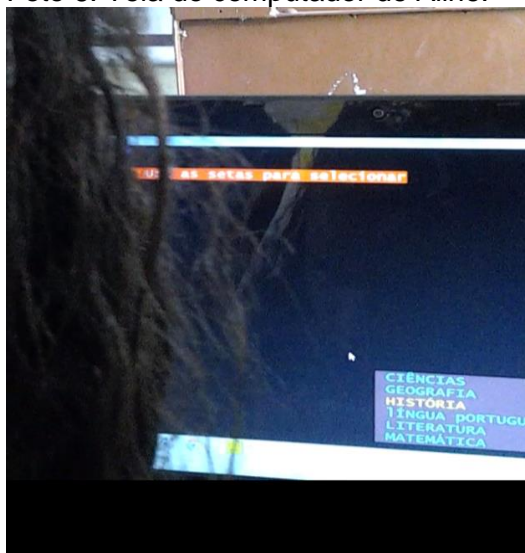
A professora comenta com os alunos sobre o tempo de realização da tarefa escolar para casa. Afirma que deveria ter entregado a tarefa de História na semana anterior para que os alunos tivessem mais tempo de realização. Ela afirma:

Semana passada, a gente teve essa aula na quarta (referindo-se à aula sobre o conteúdo de história da tarefa de casa) e na quinta feira a gente teve discussão. E na quinta feira mesmo eu trouxe estas folhas... pra quem tinha faltado na quarta, o Paulo, a Aline. Mas acabei esquecendo de entregar na quinta, na sexta. Só fui entregar ontem. Vocês tiveram poucos dias pra fazer, então, não sei como que está a situação de vocês.

Depois disso, a professora caminha em direção a Aline e pergunta para ela se havia feito a atividade da tarefa para casa, ao que Aline responde afirmativamente. A professora completa: “Tá, então a Bruna vai te ajudando aí... acompanhar”. Bruna verifica as folhas de atividades de Aline e constata que ela não fizera toda a atividade. Bruna vai até a professora e mostra a tarefa incompleta. Bruna e a professora conversam. Quando Bruna retorna à sua carteira, não comenta com Aline o que a professora falou sobre sua atividade incompleta, tampouco a professora. A professora pergunta: “Quem mais fez o dever, Davi, fez? Aquelas folhas que eu entreguei grampeada?” Alguns alunos respondem afirmativamente. A professora não vai até as carteiras para se certificar de que as crianças haviam feito a tarefa para casa.

Aline conversa com Bruna enquanto seleciona a pasta História em seu computador. As duas falam baixo, não é possível ouvir sobre o que conversam.

Foto 6. Tela do computador de Aline.



Fonte: pesquisa em campo – filmagem em sala de aula

A professora comenta um pouco mais sobre a realização da tarefa para casa. Fala para os alunos que deveriam pesquisar, em outros livros ou na *internet*, o que não soubessem ou não tivesse no livro e comenta: “Vocês assim... morrem de preguiça de fazer para casa”. Atribuindo à “preguiça” das crianças o desinteresse pela atividade escolar, sem considerar que as atividades curriculares podem tornar a vida escolar desinteressante.

A professora comenta sobre alguns símbolos da pátria. Ao mesmo tempo, Aline e Bruna conversam, alheias à fala da professora. A professora não intervém no diálogo entre elas e diz: “Bom, então vamos começar pela cruzadinha”. Ela

escreve no quadro a data do dia, o nome da disciplina e “Correção da Cruzadinha”. Abaixo, coloca o número 1 e a letra ‘a’, com a resposta, pois a palavra INDEPENDÊNCIA já estava registrada na cruzadinha, conforme podemos ver na Figura 5, acima. Bruna dita para Aline digitar: “Correção da Cruzadinha”. Aline toca no ombro de Bruna e pede que ela leia as perguntas da atividade.

Aline e Bruna encontram dificuldades em acompanhar a correção da tarefa ao mesmo tempo que os demais alunos. Aline não tem como corrigir sozinha a tarefa porque era em tinta, assim, ela digitava as frases afirmativas da cruzadinha, enquanto os demais alunos verificavam se haviam acertado as respostas e as corrigiam, quando necessário.





A professora prossegue a correção da atividade com o restante da turma, enquanto Bruna segue orientando Aline no computador. A professora, avançando na correção da tarefa para casa, pergunta as respostas das questões para os alunos da classe e anota no quadro branco, enquanto Bruna e Aline fazem coisas diferentes em relação à professora e aos demais colegas de classe. Bruna anota as respostas na sua tarefa, mas sempre fica atrasada em relação à turma porque também acompanha o que Aline está fazendo. Assim, Bruna copia ou corrige as respostas de sua tarefa e dita para Aline as frases da cruzadinha.

Aline não preenchia a cruzadinha, ela anotava todas as “dicas” da cruzadinha. Estratégia utilizada por Bruna ao ditar, como estava na folha impressa da tarefa, a frase sem a palavra que seria a resposta para preencher na cruzadinha. No transcorrer da atividade, a professora corrigiu toda a tarefa para casa, enquanto Aline conseguiu concluir somente o registro da primeira atividade da tarefa, a cruzadinha.

Depois de concluída essa atividade, a professora encerrou suas atividades com os alunos para participar de uma reunião do conselho de classe. As crianças foram encaminhadas para participarem de oficinas de Educação Física e Arte, na quadra da escola. Aline saiu junto com suas colegas Alana e Bruna, acompanhou algumas atividades dos grupos de capoeira e de dança. Depois, permaneceu bastante tempo conversando com suas colegas de classe.

O evento-chave selecionado para análise neste capítulo ocorre durante a atividade de correção da tarefa para casa na classe de Aline. A seguir, apresento, nos quadros 8 e 9, a transcrição do evento-chave.

**Quadro 8 - Evento-Chave - Atividade de escrita na escola comum de Aline em 27/05/2015**

Linha	Aline	Bruna	Professora e Estudantes	Quadro branco
1	( <i>aguarda Bruna ditar</i> )	Agora é Letra “b”: ( <i>Bruna dita</i> )	( <i>professora permanece diante da classe, perto do quadro branco</i> )	HISTÓRIA 27/05
2		Dom Pedro estava às		CORREÇÃO DE PALAVRAS
3		margens do riacho?		CRUZADAS
4			( <i>Professora faz comentários sobre o comportamento dos estudantes. A classe é muito barulhenta. Inaudível</i> )	A) INDEPENDÊNCIA
5	( <i>Aline digita b- Don</i>			B) IPIRANGA
6	<i>Pedro estava as</i>			C) BANDEIRA
7	<i>magens do rio?</i>  <sup>78</sup> )	( <i>Apaga a palavra Rio, usando o teclado de Aline  e dita</i> )		D) SOLDADO
8		Riacho.	( <i>Professora pergunta as respostas para os alunos e as anota no quadro.</i> )	E) PEDRO
9				F) PAZ
10				G) SETEMBRO
11	( <i>Aline digita: “riacho”</i>  )			H) HINO
12				I) TODOS
13	Ipiranga é maiúscula?	É.	( <i>Estudantes respondem em coro às perguntas. Copiam ou corrigem suas respostas. Conversam entre si enquanto a correção transcorre</i> )	J) RIQUEZA
14				L) BANDEIRA
15	( <i>Aline digita: R: Ipiranga</i>	( <i>olha para o quadro e copia as respostas no caderno</i> )		M) PRÍNCIPE
16	 )			N) NAÇÃO
17	( <i>aguarda Bruna ditar</i> )			O) PORTUGAL

Fonte: pesquisa de campo – filmagem em sala de aula comum.

<sup>78</sup> O símbolo  é usado para indicar que o computador está “lendo” as palavras e teclas de atalho digitadas por Aline

Os dados etnográficos, apresentados no capítulo 5, sustentam que Aline convive na escola em condições inadequadas para a sua inclusão na vida escolar. Apesar das barreiras para a inclusão escolar, pode-se ver, no Quadro 8, acima, que Aline não aguarda a construção das condições adequadas para participar dos eventos de letramento ocorridos na escola. A partir da participação de Aline no evento-chave, veem-se os aspectos da prática de letramento vivenciados por ela na escola, mostrados nesse evento de letramento, como a definição do formato de questionário para a escrita do ditado de Bruna, por exemplo.

Em face da observação do evento em sala de aula, fica destacado que a interação verbal entre os participantes das situações interacionais, reunidos em um mesmo espaço físico, a sala de aula, variava dependendo dos interagentes. Os alunos, de modo geral, interagem entre si e com a professora, enquanto Aline interagia com Bruna.

O Quadro 8, acima, evidencia a diferença nas interações e ações de Aline e Bruna em relação à professora e demais alunos da classe. A interação verbal entre Bruna e Aline apresenta padrões interacionais distintos no que se refere aos papéis desempenhados pelos participantes daquelas situações interacionais. Pode-se observar, na transcrição do evento, o deslocamento nos papéis tipicamente desempenhados pelos colegas de classe. O contexto criado sinaliza aos interagentes como devem se comportar, Aline e Bruna são colocadas sentadas lado a lado pela professora, com a indicação de que devem trabalhar em colaboração na realização da atividade escolar. Esse contexto diferenciado dos demais alunos coloca novas exigências de comportamento. A colaboração estabelecida entre Aline e Bruna, dessa forma, envolve a aceitação dos papéis indicados pela professora e a negociação entre elas da proposta de atividade a ser realizada.

A professora dirige perguntas aos alunos da classe e faz comentários. Os alunos respondem as perguntas da professora e conversam entre eles, enquanto Aline conversa com Bruna e escreve o que ela lhe dita. As diferenças nas ações desenvolvidas no ambiente da sala de aula são observadas desde o início da atividade de correção, enquanto Aline digita o início das questões da cruzadinha, a professora chega ao final da correção de toda a cruzadinha com os demais alunos. Aline escreve tudo que Bruna dita. Diferentemente do que acontece na correção da tarefa pela professora, que só registra no quadro as respostas, nesse



caso, as palavras que preenchem os quadrinhos da cruzadinha. Aline, além de digitar a frase inteira (linhas 5-7, 10), aguardava a disponibilidade de Bruna para ditar (linhas 1 e 17).

A professora se posiciona em frente à classe, perto do quadro branco onde anota as respostas da tarefa. Em nenhum momento, durante o tempo da atividade, a professora intervém na escrita de Aline ou em sua interação com Bruna. Dessa forma, é através da interação estabelecida entre Aline e Bruna que se cria a condição de participação de Aline no evento de letramento.

O registro escrito do ditado das questões da cruzadinha evidencia os significados da escrita daquele evento de letramento. Quando Aline digita a questão da letra b da cruzadinha, ditada por Bruna (linhas 3-4), com uma frase interrogativa, mostra que compreendeu a entonação de voz de Bruna como sinalizadora do que ela deveria escrever (linhas 5-7). Além da entonação de Bruna, a escrita de Aline revela a opção pela organização de sua escrita por perguntas e respostas, atividade tipicamente escolar. A sinalização da entonação de Bruna e a experiência de Aline com atividades escolares favorecem a opção pela forma das questões escritas, similar à de questionários.

Bruna olha a tela do computador de Aline e verifica a troca da palavra 'riacho' pela palavra 'rio' (linha 7). Bruna apaga a palavra 'rio' e corrige Aline dizendo "riacho", mas não questiona o uso da interrogação, que não havia na atividade da cruzadinha. Aline ouve a correção e escreve a palavra riacho, mantendo o sinal de interrogação que havia sido colocado ao final do período.

Aline não teve acesso à atividade adaptada para pessoa cega, portanto, não sabia que se tratava de uma frase incompleta e que o complemento da frase tratava-se da palavra que preencheria os quadrinhos da cruzadinha. Bruna não teria condições de dar-lhe todas essas informações no transcorrer da aula e a professora não a orientou ou se aproximou de Aline para verificar o que ela estava escrevendo.

A escrita de Aline indica a apropriação de práticas de escrita tipicamente escolar, como dar uma "resposta completa". Na escola, as professoras costumam dizer aos alunos que respondem a questionário (diferentemente do caso da cruzadinha) que é preciso dar a resposta completa. O que costuma corresponder ao ato de repetir a pergunta e acrescentar a resposta logo em seguida. Assim Aline faz, ao anotar o ditado de Bruna.

O que acontece na situação interacional criada entre Bruna e Aline evidencia que a atividade realizada por Aline não é a mesma que a dos demais alunos. Enquanto os alunos videntes corrigem a cruzadinha, Aline faz uma atividade de questionário com perguntas e respostas. A opção pelo formato de questionário indica que, à medida que Aline vivencia as práticas de letramento do contexto escolar, ela aprende formas e modos específicos de agir e de construir significados sobre a escrita praticada nesse contexto.

Sobre a escrita de Aline, vê-se que ela demonstra atenção com as marcas visuais das convenções ortográficas, como o uso de letras maiúsculas. Ela emprega a letra maiúscula para escrever a palavra 'Dom', uma decisão que pode ser baseada tanto na regra sobre iniciar períodos com letras maiúsculas como pode se tratar de uma expressão de reverência, em que o uso de letra maiúscula é convencionado. Embora não seja possível definir qual o critério usado por ela, fica evidenciada sua apropriação das normas ortográficas.

Aline mobiliza seus saberes sobre a escrita escolar ao utilizar, por sua iniciativa, o sinal de interrogação, seguido da letra com dois pontos R:, marcando o final da pergunta e indicando que a resposta será registrada a seguir. Bruna não ditou a letra R seguida de dois pontos, a sinalização do formato de perguntas e respostas deu-se através de sua entonação interrogativa. Aline compreende que Bruna está ditando um questionário, uma atividade tipicamente escolar, já apropriada por Aline, ou seja, as pistas de contextualização indicaram para Aline que a atividade tratava-se de um questionário de perguntas e respostas. As condições de produção da escrita, criadas a partir da interação entre Aline e Bruna, demonstram como “[...] os mecanismos de sinalização são implícitos, altamente dependentes do contexto.” (GUMPERZ, 2013, p. 163)

Enquanto Aline digita a questão da letra b, a professora continua a fazer perguntas para os alunos e a anotar as respostas no quadro. A classe é muito barulhenta e as crianças respondem em coro às perguntas da professora. Alguns copiam as respostas, outros confirmam que suas respostas estavam corretas. A maioria dos estudantes conversa entre si enquanto a correção da atividade transcorre. Aliado a essa profusão de sons e acontecimentos simultâneos, há ainda o som produzido pelo computador de Aline que ‘fala’ todas as ações nele realizadas, todas as letras digitadas, todas as teclas de atalho, todos os sinais de pontuação são ‘falados’. Assim, Aline precisa ouvir seu computador para saber o

que está digitando e também ouvir o ditado de Bruna, em meio aos outros sons produzidos por seus colegas e pela professora em sala de aula. Enquanto a professora “Faz comentários sobre o comportamento dos estudantes”, faz perguntas e anota as respostas dos alunos, Aline ainda precisa ouvir e escrever o que é ditado por Bruna e ouvir o seu computador.

Entre a escrita de uma frase e outra, Aline permanece ociosa, aguardando Bruna tornar a ditar para ela. Bruna, dividida entre seus papéis, de aluna da classe e de auxiliar de inclusão, corrige sua tarefa e dita e corrige a escrita de Aline. Dessa forma, Aline aguarda as orientações de Bruna enquanto ela se ocupa com a correção de sua tarefa para casa. Assim como descrito por Ross (2016, 45), a partir de sua própria experiência como estudante cego, em sua sala de aula “(...) não eram organizados os recursos, os tempos adequados à participação escolar”. Pode-se dizer, nesse caso, que a distância/diferença é enorme entre as condições oferecidas para os demais alunos e aquelas oferecidas para Aline.

Apesar das barreiras e restrições criadas pela dinâmica interacional da sala de aula, no sentido definido pelo Modelo Social da Deficiência, Aline participa da atividade criando formas de participação e interação. Ela pergunta a Bruna sobre o uso de letra maiúscula, utiliza seus saberes para fazer suas anotações no computador, como descrito na linha 11, sem qualquer orientação, ela coloca a letra R: seguida de dois pontos para, em seguida, registrar o que ela considerava ser a resposta da questão.

As questões levantadas evidenciam as dificuldades enfrentadas por Aline para participar das atividades e da vida escolar. Por outro lado, evidencia que Aline não permanece inerte aguardando as condições adequadas para participar das atividades escolares. Aline, apesar das barreiras sociais e culturais e do despreparo da instituição escolar para atendê-la, interatua para criar condições para a sua participação e inserção no contexto escolar.

**Quadro 9 - Evento-Chave - Atividade de escrita na escola comum de Aline em 27/05/2015**

Linha	Aline	Bruna	Professora	Estudantes
18	(Inaudível)	Letra c. A ... um dos símbolos da Pátria.	(Professora faz perguntas ao mesmo tempo em que anota as respostas no quadro)	(respondem em coro às perguntas)
19		(dita a frase faltando a palavra bandeira. Observa Aline digitar)		
20	(Digita a letra 'A' (☹))			
21		Agora vai láaaaa longe...	(professora está diante da classe, perto do quadro branco)	
22	(pressiona várias vezes a tecla "barra de espaço" (☹))	(indica a necessidade de dar espaço entre as palavras para inserir a "resposta" posteriormente).	(Professora escreve no quadro Corrigindo: Folha 2)	
23				
24	(Digita: um dos (☹) e pergunta para Bruna)			
25				
26				
27	<b>Símbolo é com c ou com s?</b>			
28		Com S.		
29	<b>Pronto.</b> (indica que havia digitado)		<b>Agora...</b>	<b>E1: Eu.</b>
30	<b>Símbolos da nação?</b>		<b>Quem pode ler isso para mim</b>	(E1 lê a consigna)
31		Quê?	(referindo-se à consigna da questão)	
32	Símbolos da nação?			
33		Símbolos da Pátria. Ponto.		
34	<b>Não usa ponto de interrogação não?</b>		<b>Esta é a bandeira do?</b>	
35		<b>Ahã. Não. Não é ponto de interrogação.</b>	<b>Esta é a bandeira do?</b>	(respondem em coro)
36	(Aline digita: um dos símbolos da pátria. (☹))	Volta. E coloca a resposta.		<b>Brasil</b>
37		<b>Volta tudo. Volta. Vai prá frente</b> (Indicando movimentos no teclado)	<b>Brasil!</b> (registra a resposta no quadro)	
38	(Aline aperta várias vezes a tecla home do computador para fazer o cursor voltar. (☹))	(orienta Aline a posicionar o cursor para escrever a palavra bandeira)		(respondem perguntas, ao mesmo tempo conversam entre eles)
39		Agora prá cá... prá trás... Vai prá trás... ó vai prá cima.	(a professora continua a anotar as respostas no quadro)	
40		(continua a orientar sobre a posição do cursor)		
41	(incompreensível)	(observa Aline digitar)		
42				
43	(Posiciona o cursor)			
44				
45				
46		Agora digita bandeira.		
47	(Aline digita a palavra: "bandeira" (☹))			

Fonte: pesquisa de campo – filmagem em sala de aula comum.

Como vem sendo discutido, vários fatores conjugam-se para a formação dos contextos interacionais em que transcorre o evento analisado. A análise desses fatores e dos contextos criados no curso das ações dos participantes do evento evidencia as implicações das interações estabelecidas para a participação de Aline no evento de letramento e para a criação de oportunidades de aprendizagem.

As ações de Aline e Bruna, da professora e demais alunos, nesse evento de letramento, dizem muito sobre os contextos interacionais criados no espaço da sala de aula. Aline e Bruna estabelecem sua interação em torno do texto da tarefa para casa, entretanto, de uma forma diferente da realizada pelos demais alunos e professora da classe. Enquanto Aline e Bruna produzem uma forma adaptada da cruzadinha, o formato de questionário, a professora e demais alunos corrigem as palavras da cruzadinha. Enquanto Aline e Bruna dialogam sobre o que deve ser escrito e como deve ser escrito, a professora repete as questões da tarefa perguntando as respostas para os alunos e as anotando no quadro branco. Dessa forma, Aline e Bruna constroem um ambiente interacional (ERICKSON; SHULTZ, 2013) diferente do ambiente interacional criado entre os demais participantes da classe. Formando, assim, diferentes contextos interacionais.

O quadro mostra as interações estabelecidas nos contextos criados na sala de aula. No contexto interacional criado entre Bruna e Aline, pode-se inferir por meio das pistas verbais e não verbais, que a interação estabelecida entre elas cria oportunidades para Aline participar ativamente de uma atividade de escrita em sala de aula.

Ao mesmo tempo, o quadro mostra que a professora e os demais alunos fazem coisas diferentes. A atividade parece ser a mesma, correção da tarefa para casa, mas Aline faz outra atividade, orientada por Bruna. Elas criam uma alternativa para a atividade de correção da tarefa, mesmo sem recursos adequados para esse fim. Ao assumirem esse desafio, ambas mobilizam seus conhecimentos sobre a escrita para ajustar a atividade de correção em outro formato de registro de texto escrito.

Logo no início do Quadro 9, acima (linhas 18-21), Bruna se depara com uma dificuldade, ditar para Aline o item c da cruzadinha, sem dar a resposta. A palavra 'bandeira', resposta da cruzadinha, aparece no início da frase. Na cruzadinha, há um espaço a ser preenchido (ver Figura 5), mas, para ditar para

Aline, Bruna elabora uma alternativa. Ela dita a frase sem a palavra bandeira (linha 18). Enquanto Aline digita, Bruna a observa (linhas 19-20). Quando Aline digita a letra A, Bruna intervém e a orienta, sugerindo que ela pressionasse várias vezes a tecla ‘barra de espaço’ antes de digitar a palavra seguinte (linha 21). O recurso empregado por Bruna para sinalizar para Aline a necessidade de vários espaços entre as palavras – “vai láaaa longe” – torna-se compreensível por causa do contexto da situação interacional (GUMPERZ, 2013). Aline compreende rapidamente e reage à recomendação de Bruna pressionando várias vezes a barra de espaço.

Na sequência, Aline digita “um dos” e, antes de continuar a escrever, Aline recorre a Bruna para esclarecer sua dúvida quanto à escrita da palavra ‘símbolo’ (linha 27). A pergunta de Aline demonstra seu envolvimento e atenção com sua produção escrita, preocupando-se em escrever corretamente, de acordo com as regras ortográficas.

Enquanto Aline digita e interage com Bruna, a professora continua posicionada perto do quadro branco, fazendo perguntas aos alunos. Sem envolver Aline nos comentários feitos sobre o conteúdo da aula, sem envolvê-la nas perguntas e respostas, sem comunicar para Aline que estava escrevendo no quadro branco e sem acompanhar as ações de Aline em sala de aula. Sua disposição no espaço físico, decerto, não significa distanciamento de Aline, mas a situação comunicativa criada entre a professora e a turma durante a aula denota a exclusão de Aline do fluxo interativo construído.

Tanto as falas quanto o silêncio da professora dão pistas sobre suas expectativas e demandas relacionadas a Aline. Naquele contexto a professora espera que Aline faça a atividade da forma que for possível para ela e para Bruna (dados etnográficos apresentados no capítulo 4 sugerem que a professora pouco sabia sobre o desempenho escolar de Aline).

Como resultado das ações desenvolvidas nesse contexto, a criação de condições de participação na atividade em sala de aula é transferida para Aline e sua colega de classe, Bruna. Desse modo, a dinâmica interacional estabelecida entre elas, nesse evento de letramento, é responsável por contribuir para a criação de oportunidades de aprendizagem (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995).

Aline continua a anotar a frase ditada e pergunta a Bruna se deveria escrever “símbolos da nação” (linha 30 e 32). Bruna responde informando que

deveria ser digitado o ponto ao final da frase. Essa informação causa estranhamento em Aline que logo questiona se não deveria usar o ponto de interrogação (linhas 34-35). A entonação usada por Bruna, no item b (quadro 8), indicou para Aline o formato de questionário. Agora, Bruna indica que deve ser usado o ponto final e não o ponto de interrogação, como esperado por Aline (linha 35). Sua pergunta reforça o entendimento apresentado anteriormente, Aline compreendia a atividade como questionário de perguntas e respostas, contendo questões enumeradas, com perguntas objetivas.

Aline digita o item c e, conforme orientação de Bruna, deixa espaço para acrescentar a “resposta”. Logo após, Bruna orienta Aline a mover o cursor para o espaço deixado em branco (linhas 36-37 e 42). Aline aperta várias vezes a tecla *home* do *laptop* para fazer o cursor retornar ao espaço em branco. Bruna a orienta. Aline segue as recomendações e movimenta o cursor, posicionando-o no lugar indicado. Os recursos linguísticos empregados por Bruna, aparentemente confusos, possibilitaram a Aline compreender suas intenções comunicativas. As inferências feitas por Aline demonstram como “[...] os mecanismos de sinalização são implícitos, altamente dependentes do contexto.” (GUMPERZ, 2013, p. 163) Aline compreende as intenções sinalizadas por Bruna através de recursos linguísticos incompreensíveis fora daquele contexto interacional (linhas 37-42).

Bruna continua acompanhando as ações de Aline, verifica que o cursor encontrava-se posicionado no lugar indicado e informa que deveria ser digitada a palavra bandeira. Os dados não possibilitam inferir se Aline compreendeu os motivos para dar espaços entre palavras e, depois, voltar para digitar a palavra bandeira, mas Aline segue a orientação e escreve o que é ditado.

A colaboração estabelecida ente Aline e Bruna, os recursos do *DOSVOX* e as posturas assumidas por Aline e Bruna constituem um contexto interacional em que as oportunidades de participação de Aline são criadas.

Ao longo do evento de letramento, o contexto interacional criado entre a professora e a turma não favorece a interação de Aline com os demais colegas de classe. A ação da professora não promove meios de inserir Aline na resolução da tarefa escolar junto dos demais colegas. O que poderia ter acontecido se a atividade tivesse sido adaptada para pessoa cega, ou seja, estivesse escrita em Braille, ou digitada, ou gravada em áudio. Dessa forma, Aline poderia ter realizado toda a atividade e poderia corrigi-la em classe, junto com todos os alunos. Assim,

a professora sinaliza que sua relação com Aline é diferente da relação construída com os demais alunos da classe. Como apontado através dos dados etnográficos no capítulo 4 e 5, a interação existente entre Aline e a professora não demandava, de Aline, um comportamento igual ao dos outros alunos em classe, como fazer todas as atividades em sala de aula, responder a perguntas sobre os conteúdos, entre outros.

As análises do evento-chave mostram que as dificuldades de Aline estão mais relacionadas às condições inadequadas, não adaptadas às necessidades e possibilidades dela, do que relacionadas à cegueira. Observei que há grande distância entre o que foi constatado na escola de Aline e as políticas educacionais na perspectiva inclusiva, que garantem o direito de ingresso e permanência da criança com deficiência na escola comum, com previsão legal de garantias de recursos de acessibilidade para essas crianças. Entretanto, o que se vê nesse evento-chave, assim como nos dados etnográficos apresentados no capítulo 5, é que as políticas educacionais inclusivas são vividas, na escola, de forma fragmentada e limitada. As crianças são matriculadas, recebem alguns equipamentos e o Atendimento Educacional Especializado. Condições essas insuficientes para a inclusão plena de Aline nas ações educacionais escolares. Nesse contexto, acredito que o processo de implementação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva exige, além de sua instituição legal, novos posicionamentos e ações políticas quanto às condições da estrutura física e das concepções de acesso e permanência no espaço escolar. Além de demandar mais investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A interação estabelecida pela professora da classe com Aline indica que ela precisa passar a se relacionar mais com as potencialidades dessa aluna do que com suas limitações. Como enfatizado pelos teóricos do Modelo Social da Deficiência, o contexto social tem papel primordial para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, por conseguinte, a instituição escolar precisa se modificar, passar a identificar as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos para planejar alternativas educativas adequadas a essas necessidades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, o conceito de letramento ideológico foi primordial porque, baseada em Street (2003, 2014), compreendo o letramento como prática social, perpassada por relações de poder e ideologias que atuam nas práticas construídas em diversos contextos sociais e culturais, resultando, portanto, em práticas de letramento variadas. Assim, não existe um processo de alfabetização e letramento único para todas as crianças cegas, como tem sido observado em relação aos videntes, mas existem processos plurais, influenciados tanto pelas características individuais quanto pelas vivências socioculturais.

Assumir uma abordagem social do letramento e explorar a perspectiva etnográfica foram estratégias que favoreceram a observação e análise das trajetórias de vida e dos processos de alfabetização e letramento de Flávio e de Aline. Nessa perspectiva, busquei compreender os processos de alfabetização e letramento e os significados construídos sobre os eventos e práticas de letramento vivenciados por Aline e Flávio, duas crianças nascidas cegas. Com este foco, minha inserção no campo de pesquisa possibilitou compreender como as crianças cegas participam da cultura escrita em três contextos interacionais diferentes, o familiar, o do AEE e o da escola comum.

Nesse estudo de caso, os conceitos de eventos e práticas de letramento, explicitados nos primeiros capítulos da tese, foram primordiais para compreender os significados e modos de participação das crianças cegas na cultura letrada. A estreita relação entre esses conceitos faz com que não limitemos a pesquisa às ocasiões observáveis, em que a escrita é, de alguma forma, mobilizada, nesse caso, nos eventos de letramento, mas consideremos a natureza social do letramento e, assim, busquemos situar e relacionar os valores, sentidos e significados dos usos da escrita e da leitura aos contextos sociais e culturais, ou seja, com as práticas de letramento (STREET, 2003; 2010).

Os dados apresentados no quarto capítulo apontam a diversidade de ações letradas e de significados construídos pelas crianças a partir das convivências cotidianas com as práticas de letramento, em seus contextos familiares e escolares.

Baseando-me na perspectiva do Letramento como Prática Social para a análise dos dados etnográficos, confirmei a pressuposição inicial de que a criança cega participa e constrói significados sobre a leitura e escrita antes de ingressar no ensino formal e de ter acesso ao Braille. Foi possível evidenciar que as crianças participam da cultura letrada e sobre ela aprendem e constroem sentidos. As diversas experiências cotidianas mediadas pela escrita, como: ouvir programas de televisão e rádio; participar de situações comunicativas com adultos e crianças; manusear suportes de textos; participar de brincadeiras e jogos, em casa ou com colegas; ter contato com aparelhos eletrônicos e computadores, entre outros, favorecem as aprendizagens de determinados usos e funções da escrita. Tais experiências subsidiam e dão recursos para as crianças se envolverem e participarem de eventos e práticas de letramento, dentro e fora da escola. Assim, mesmo que as práticas letradas sejam construídas com base na cultura visuocêntrica, as situações vivenciadas possibilitam à criança cega construir referências e saberes sobre a escrita e suas funções.

A rotina das famílias das crianças é permeada por variados eventos de letramento. As práticas de letramento que sustentam as ações letradas nesses eventos favorecem ou despertam o interesse das crianças por determinados usos da escrita. Flávio, por exemplo, demonstrou interesse em aprender a escrever e ler para participar das práticas letradas religiosas nas quais estava engajado por influência de sua tia materna. Assim, Flávio passou a integrar um contexto em que ocorrem eventos de letramento envolvendo a leitura e escuta de trechos da bíblia, explicação de trechos bíblicos, entre outros eventos. Ao afirmar que desejava aprender a ler para ler a bíblia, Flávio indica uma das maneiras como a leitura está presente em sua vida cotidiana e como a sua experiência religiosa deu sentido à leitura.

Aline também relatou experiências envolvendo a escrita em seu contexto familiar. A atuação de sua avó materna, preocupada em promover as aprendizagens de Aline, inseriu-a em situações tipicamente escolares de uso da escrita. Ensinou-a as letras do alfabeto, as sílabas e as operações matemáticas básicas. Além disso, a disponibilidade e acesso a computadores, dentro da casa da família, despertou o interesse de Aline por tecnologias computacionais. Aline começou a brincar com jogos no computador e, através dessas brincadeiras, começou a memorizar as teclas e a posição das letras no teclado do computador.

Aline e sua mãe contaram que, quando ela ingressou na escola, já tinha interesse em aprender a ler e escrever, com foco no uso de computadores e na *internet*, que eram conhecidos por Aline por meio da interação com seus familiares.

Os dados indicaram que as práticas de letramento desenvolvidas pelos familiares das crianças envolvem valores, funções e usos variados da escrita, proporcionando o contato com diferentes suportes de escrita, em diversas ações letradas. Assim, a leitura e a escrita estavam presentes nas vidas de Flávio e Aline antes do processo de escolarização e do Braille, seja através de ouvir sobre redes sociais, seja através de ouvir sobre revistas, folhetos, boletos, livros didáticos ou bíblias.

As situações de uso cotidiano da escrita deram sentido às aprendizagens da escrita e leitura para Flávio e Aline. Os sentimentos, valores e ideologias compartilhados com os familiares, como a religiosidade, manifestada por Flávio, e o desejo de se tornar usuária da *internet*, relatado por Aline, revelam como os valores familiares têm papel importante na produção de significados para as ações letradas.

Apesar do papel desempenhado pelas práticas familiares nas aprendizagens das crianças, os participantes da pesquisa demonstraram desvalorizar e não reconhecer a importância dessas práticas para os processos de ensino e aprendizagem das crianças. Orientados pelo modelo autônomo de letramento (Street, 2010), os participantes da pesquisa não reconheciam a importância das diversas situações de uso da escrita nos ambientes familiares e não valorizavam as ações letradas desenvolvidas naqueles contextos. As professoras, em suas entrevistas, não indicaram conhecer ou valorizar os saberes sobre a leitura e escrita adquiridos por Aline e Flávio em seus contextos familiares.

Sobre as relações estabelecidas nos contextos familiares, havia outros aspectos significativos para os processos de letramento das crianças. Talvez devido ao despreparo para lidar com pessoas cegas, as mães afirmavam ter dificuldades em assumir um papel ativo no engajamento das crianças nas rotinas da vida diária envolvendo a escrita. As crianças cegas dependem da descrição oral das situações de uso da escrita que ocorrem, espontaneamente, nos contextos familiares, mas os familiares das crianças contaram que se esqueciam de descrever ou compartilhar com as crianças os momentos e situações em que

usavam, produziam ou liam escritos. O mesmo acontecia na escola comum, nas salas de aula observadas (como mostrado no evento-chave Escrita na escola comum) havia continuidade dessa experiência para as crianças. Muitas situações em que a escrita e leitura estavam presentes e intermediavam as interações em sala de aula não eram compartilhadas com as crianças, como observado em várias aulas em que as professoras escreviam no quadro e não informavam a Flávio ou a Aline sobre sua ação.

No capítulo cinco, abordo os eventos interacionais e de letramento observados nos contextos escolares da escola comum e do AEE. A partir da síntese apresentada, que dá uma visão panorâmica sobre as observações realizadas nas salas comuns e no AEE, explico mais as dificuldades enfrentadas pelas crianças nesses contextos e as diferenças e semelhanças entre as crianças quanto ao domínio e usos da leitura e escrita.

Ambas as crianças tinham aprendido o princípio alfabético no período da pesquisa de campo, mas ainda precisavam aprender mais sobre a escrita e a leitura. As tecnologias assistivas eram importantes na vida das crianças: para Aline, os recursos computacionais e, para Flávio, a escrita em braille com a máquina Perkins.

O ingresso na escola comum e no AEE propiciou para Aline, oportunidades para: socializar com outras crianças; aprender mais sobre a leitura e a escrita; aprender conteúdos escolares; aprender a usar programas computacionais acessíveis, como o *DOSVOX* e o *NVDA*, e a acessar a *internet*. Aline enfatizou que o ingresso na escola a tornou mais independente e ampliou suas possibilidades de interação com outras pessoas, podendo se comunicar à distância, através de *e-mail* e do acesso a redes sociais, como o *Facebook*. Assim, para Aline, as práticas de alfabetização e letramento vivenciadas dentro e fora da escola criaram oportunidades de participação em eventos de letramento de diversas situações sociais.

O Braille, entretanto, não havia despertado o interesse de Aline, que indicava preferir o computador. Através do uso do computador, Aline podia fazer registros que outros pudessem ler, como suas colegas lendo seus escritos no computador em sala de aula, o que não é facilitado pela escrita braille.

Em relação aos recursos tecnológicos computacionais, Flávio não demonstrou interesse em se apropriar dessas ferramentas. A escrita e leitura

tinham um papel importante para Flávio, desde que significativas para ele, como foi demonstrado nos capítulos quatro e seis da tese. Flávio, por exemplo, aumentou seu interesse em aprender Braille depois de conhecer Pedro. Entretanto, Flávio, segundo as professoras Carla e Zeli, ainda não realizava todas as suas tarefas escolares e não treinava a escrita Braille fora do AEE. Em casa, Flávio se recusava a estudar porque considerava que as atividades escolares deveriam ser feitas na escola, em sua fala: “isso é coisa da escola, não é de fazer em casa”. Como não foi observado o engajamento de seus familiares em realizar as tarefas escolares, minha visão a esse respeito não foi desafiada.

A diferença no tempo de escolarização entre eles é marcante, Flávio iniciou sua escolarização aos quatro anos de idade e Aline aos 8, porém, os efeitos desse tempo diferem do que se poderia esperar. Seria de se esperar que um maior tempo de escolarização implicasse maior domínio da escrita e leitura e a ampliação das possibilidades de seus usos. Conforme vimos nos capítulos analíticos, no caso dessas duas crianças, não foi isso que ocorreu. Embora Flávio frequentasse a escola comum há mais tempo, e tivesse tido contato com o Braille desde os quatro anos de idade no AEE, apresentou menor autonomia e domínio da escrita do que Aline. Flávio não sabia usar o computador, usava a máquina Perkins que, no caso dele, a escola parecia privilegiar. Flávio sabia soletrar palavras, escrever letras, frases e pequenos textos (com ajuda de terceiros) na máquina Perkins. Aline apresentava maior autonomia ao escrever, escrevia textos escolares buscando observar o princípio ortográfico, escrevia *e-mails*, fazia postagens em redes sociais, usava o computador em variados jogos que exigiam o domínio da escrita.

A fim de problematizar o papel da escola na ampliação e consolidação dos conhecimentos do aprendiz sobre a escrita, cito brevemente o Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES. Saraiva (2009) investigou o desempenho dos alunos para calcular os ganhos que podem ser atribuídos aos fatores escolares. Os dados da pesquisa referentes a três variáveis foram empregados para calcular o valor agregado pelos estabelecimentos escolares, sendo eles: proficiência em matemática e língua portuguesa no 2º e no 3º anos do ensino fundamental; nível socioeconômico do aluno e; nível socioeconômico da escola. A pesquisadora concluiu que, entre as escolas da rede estadual de Belo Horizonte que participaram do projeto GERES,

a maioria delas apresentou resultados indicando que as escolas haviam contribuído significativamente para a aprendizagem de seus alunos. Entretanto, existem escolas com baixo valor agregado, demonstrando que, em algumas instituições escolares, os alunos aprendem pouco. “Nestes casos, as escolas estão simplesmente confirmando a situação socioeconômica do aluno ou até diminuindo as suas chances de mobilidade.” (SARAIVA, 2009) A afirmação feita por Saraiva provoca questionamentos sobre a responsabilização das crianças e de suas famílias pelo desempenho das crianças na escola e corroboram o entendimento de que as instituições escolares devem passar a avaliar mais suas práticas do que responsabilizar as crianças e suas famílias por uma suposta deficiência.

Os eventos interacionais e de letramento observados nas escolas comuns deram visibilidade aos processos de inserção e participação das crianças naqueles contextos interacionais. Foi observado que os professores ainda adotam procedimentos educacionais orientados por parâmetros visuais. As atividades desenvolvidas em sala de aula eram, em sua maioria, impressas, escritas no quadro branco ou do livro didático. Algumas atividades eram enviadas para o AEE e adaptadas para as crianças cegas, enquanto outras eram lidas ou ditadas por pessoas que colaboravam com as crianças. A interação entre professora e alunos cegos era mediada por terceiros, em raras ocasiões, as professoras se dirigiam diretamente às crianças cegas, em vez disso, falavam com os auxiliares das crianças sobre elas. Como no relato sobre a relação com o professor em sala de aula de uma participante de pesquisa realizada por Caiado (2003, p. 84), “Essa professora, ao invés de falar comigo, perguntava para o meu companheiro do lado; outros professores não gostavam de ditar, porque já tinham passado a matéria na lousa”.

As professoras escreviam, habitualmente, matérias escolares no quadro, sem informar às crianças cegas o que estava acontecendo. O recurso de escrever no quadro precisa passar por adaptações<sup>79</sup> quando há um aluno cego em sala de aula. Infelizmente, isso ainda não ocorria nas salas de aula observadas. Tais

---

<sup>79</sup> Uma forma de adaptação que poderia ser utilizada pela professora seria o recurso a audiodescrição. A professora poderia integrar descrições dos elementos visuais, de suas ações para favorecer a participação e compreensão da criança cega.

atitudes demonstram, além da dificuldade do professor, as barreiras enfrentadas pelas crianças cegas em sala de aula.

Além da falta de adaptação, as atividades escolares envolvendo a leitura e escrita, na escola comum e no AEE, pouco ou nada consideravam das histórias prévias de letramento das crianças. Os significados, os sentidos e saberes sobre a leitura e escrita desenvolvidos em contextos familiares eram desconsiderados nos contextos escolares. As práticas escolares de letramento ignoravam a diversidade de práticas de letramento de outros contextos sociais. Tais constatações me levaram a considerar que as práticas de letramento desenvolvidas nos contextos escolares observados eram orientadas pelo modelo autônomo de letramento (STREET, 2010, 2014).

Além disso, a falta de material em braile e de acessibilidade no ambiente físico, a inexperiência e despreparo dos professores, principalmente na comunicação e interação com as crianças cegas, dificulta o processo inclusivo. Observei que as escolas frequentadas por Aline e Flávio não estavam criando condições favoráveis, com adaptação de recursos didáticos, do espaço físico e da ação docente para favorecer a aprendizagem das crianças cegas.

Os dados indicaram que o contexto interacional criado entre professoras das classes comuns e alunos cegos não se configuraram a partir das necessidades educacionais específicas dos alunos. Observei que a comunicação não atendia as especificidades das crianças. As professoras não descreviam oralmente suas ações, não utilizavam o recurso da audiodescrição para incluir as crianças Aline e Flávio em todas as atividades realizadas em sala de aula. Indicando que a atenção e interação promovida em sala de aula não atendiam as necessidades específicas das crianças, a interação entre a professora e os alunos, nas duas salas de aula, ainda está distante de merecer a qualificação de educação inclusiva, pois ainda não apresenta, através das ações educacionais, respeito, reconhecimento e respostas às necessidades específicas de cada aluno.

Por outro lado, foi observado que as atividades e interações observadas, no AEE e na escola comum, ampliam de alguma maneira o repertório de ações letradas das crianças. As atividades de leitura e escrita como: leitura de textos produzidos sobre as experiências das crianças; leitura de textos; trocas de *e-mails*; manuseio de jogos e escritos em Braille; produção escrita na máquina Perkins e no computador promoveram a apropriação de saberes, comportamentos

e ações importantes para a participação em diversos eventos de letramento, dentro e fora do contexto escolar. Sugestão Marilda

Durante a pesquisa de campo, ouvi relatos sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras das salas comuns em modificar sua ação docente para atender às necessidades de aprendizagem das crianças cegas. As professoras alegaram que os processos formativos dos quais participaram eram insuficientes e que havia carência de material adaptado, de atividades adaptadas para pessoas cegas e falta de formação adequada para o trabalho com pessoas com deficiência. A professora do AEE afirmava que não tinha condições satisfatórias para a orientação e o acompanhamento das ações das professoras das salas comuns, devido à sua sobrecarga de trabalho.

Certa tensão entre as professoras das escolas comuns e a professora do AEE permeia as falas dos participantes da pesquisa. As professoras afirmaram que não havia planejamentos conjunto, as reuniões de orientação da professora do AEE com as professoras das salas comuns eram insuficientes. Esse distanciamento entre as ações das professoras do AEE e as classes comuns impede o envolvimento em práticas colaborativas que poderiam facilitar a atuação de todas as professoras, através de trocas de experiências e saberes sobre as crianças e sobre as ações educativas adequadas às necessidades delas.

Na tentativa de compreender as práticas de letramento subjacentes às ações das crianças, em seus envolvimento nos eventos de letramento, descrevi os eventos e os contextos interacionais onde ocorreram os eventos de letramento observados. Como foram vários eventos observados, identifiquei dois eventos de letramento como eventos-chave para a análise.

Conforme desenvolvido no sexto capítulo, as análises dos eventos-chave apresentaram as condições de participação das crianças nos eventos de letramento, em sala de aula comum e no AEE, e as interações estabelecidas por meio da linguagem verbal e não verbal, das pistas de contextualização (GUMPERZ, 2013) produzidas pelos participantes nos contextos interacionais.

Os pressupostos da Sociolinguística Interacional contribuíram para a análise dos eventos de letramento nesta pesquisa. Assumindo que a Sociolinguística Interacional adota princípios etnográficos em seus fundamentos, as análises dos eventos enfocaram as ações e reações dos interagentes



observados nos contextos interacionais, estabelecendo, ao mesmo tempo, relações com as experiências em outros contextos, outros tempos e lugares.

Por meio da análise apresentada, foi possível evidenciar que Flávio era capaz de se concentrar e acompanhar a leitura de um texto sem demonstrar verbalismo. A explicação para o seu comportamento no evento-chave analisado, que diferiu de outras situações de leitura, reside em seus interesses individuais construídos em sua história pessoal, como pessoa cega, e por meio dos valores de seu meio sócio-cultural. Textos que narram sua história, ou contam sobre a vida de outras pessoas cegas, são significativos para ele porque contam sobre questões conhecidas e vivenciadas por ele.

Aline se envolveu com a atividade de escrita em sala de aula, apesar da atividade não estar adaptada para pessoas com deficiência visual e da professora não contribuir com sua participação no evento de letramento. Para compreender o comportamento de Aline, recorri à minha interação com ela em outros contextos. Aline gostava muito do arranjo criado pela escola de colocá-la em situação de colaboração com outra colega de classe. Ela havia mencionado que, depois desse arranjo, ela passou a ter mais amigas na escola. O domínio dos recursos do computador e o interesse manifestado por Aline por essa tecnologia favorecem sua inserção nas ações de sala de aula, mesmo que, como vimos no capítulo 6, de forma diferenciada e até separada dos demais alunos da classe. A análise da interação face a face, no contexto da sala de aula onde ocorreu o evento-chave, *Atividade de escrita na escola comum*, sugere que a interação estabelecida entre a professora da classe e Aline precisa ser repensada e modificada.

Como enfatizado pelos teóricos do Modelo Social da Deficiência, o contexto social tem papel primordial para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência. Assim, a instituição escolar precisa se modificar, passar a identificar as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos para planejar alternativas educativas adequadas a essas necessidades.

Ao longo da pesquisa, notei que as crianças Aline e Flávio são excluídas de muitas oportunidades de conhecerem mais sobre a presença da escrita nas situações cotidianas e escolares. Muitas oportunidades de contato com a cultura escrita, disponíveis aos videntes, são mais restritas às crianças cegas quando: as situações interacionais não são adaptadas às suas possibilidades de acesso; as crianças não têm, ao seu lado, pessoas que assumam a intermediação entre os

formatos visuais da escrita e sua 'transcrição' oral, com descrições ricas, ou materiais adaptados; não têm acesso a programas de televisão com áudio-descrição; não têm contato com leituras de talões de contas e comentários sobre as características e funções desses textos, nem com leituras e informações sobre os textos exibidos em comerciais, desenhos, novelas, entre outras várias possibilidades de promover o contato da criança cega com a cultura escrita.

A partir de minha pesquisa, foram evidenciados desafios que se colocam aos processos de inclusão educacional, como: a precariedade na implementação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva; a formação de profissionais da educação para atuarem em contextos inclusivos e; as incompreensões nas relações entre as famílias das crianças, a escola comum e o AEE. A estreita relação entre os desafios apresentados dificultam sua separação em questões estanques, pois os questionamentos e desafios se conjugam e se implicam mutuamente.

O processo de implementação das Políticas Educacionais na Perspectiva Inclusiva transcorre de forma lenta e insatisfatória. O presente estudo de caso evidencia as dificuldades e os limites encontrados na execução de leis e decretos pertinentes às políticas de inclusão. Pode-se ver que o poder público não está garantindo o direito das crianças de frequentar a escola em equidade de condições com as proporcionadas às crianças videntes.

O aparato legal garante o acesso e inclusão das crianças com deficiência nas escolas comuns, mas, como foi observado, tem sido colocada sobre as escolas, os professores, pais e alunos, a responsabilidade de assumir os processos inclusivos, mesmo sem condições materiais e humanas adequadas e adaptadas para atender às crianças cegas. As deficiências na implementação das políticas educacionais inclusivas destacam-se na falta de pessoal qualificado, no investimento insuficiente em tecnologias assistivas e na ausência de processos de formação permanente dos profissionais, tanto no que se refere às características e necessidades das crianças com deficiência quanto sobre tecnologias assistivas (muitas vezes subutilizadas, na escola comum e no AEE, por falta de qualificação para os seus usos).

A superação das barreiras sociais e culturais para a inclusão da pessoa cega subordina-se à construção de sistemas de ensino de fato inclusivos. Para isso, os envolvidos com os sistemas educacionais devem reivindicar a

implementação de políticas públicas previstas na legislação educacional. Devem construir novos conceitos sobre a criança cega, passar a vê-la como pessoa com diferentes necessidades, especificidades, capacidades, habilidades. Devem construir um trabalho colaborativo que subsidie práticas mais inclusivas. O trabalho em parceria, entre professores do AEE e da escola comum, para planejar e desenvolver o processo educacional das crianças cegas pode atuar como facilitador da inclusão, ao possibilitar o ensino colaborativo ou co-ensino (MENDES, 2006b). Além de contribuir para a superação das tensões nas relações entre professor da escola comum e da educação especial.

A perspectiva do Modelo Social da Deficiência trouxe para a minha pesquisa a visão da deficiência como resultado de barreiras sociais e culturais, em vez de considerá-la como decorrência das lesões ou incapacidades da pessoa. De acordo com essa concepção, é necessário pensar formas de romper ou minimizar as limitações impostas às pessoas cegas. Essa acepção pode produzir novos posicionamentos, que desconstruam posturas arraigadas que ainda tratam pessoas cegas como pessoas fadadas ao isolamento daquilo que a visão proporciona ou reféns das impossibilidades ou dificuldades de acesso à cultura escrita. Os resultados desta pesquisa desmistificam preconceitos relacionados às pessoas cegas, indicando que as dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita vividas por Aline e Flávio são produzidas social e culturalmente.

Por sua vez, o Letramento como Prática Social reconhece a existência de diversas e variadas práticas de letramento, sem atribuir relações de superioridade entre elas. Assim, as crianças, convivendo em contextos letrados, constituem-se como membros da cultura letrada e fazem diversos usos da leitura e da escrita diariamente, seja através da oralidade, da escrita em Braille, da leitura auditiva feita pelo computador, entre outras. Assim, a partir da perspectiva do Letramento como Prática Social, concluímos que a criança cega participa e atua nos eventos e práticas de letramento e, assim, aprende sobre as funções sociais da escrita e da leitura.

Por certo que muitas indagações ainda permanecem e apontam para outras investigações. Os usos da leitura de imagens incorporadas aos livros, para atenderem as pessoas cegas, por exemplo, é um questionamento que surgiu ao longo da pesquisa. Aline dizia não gostar e não fazer uso das descrições das

imagens em seus livros didáticos digitalizados. Seria relevante aprofundar essa questão através de pesquisas sobre os modos e formas de incorporação da leitura de imagens nos livros. Seriam voltadas para a complementação do conteúdo escrito? De que forma? Seriam descrições estritas da imagem? Com muitos detalhes ou só os considerados mais importantes? A linguagem é acessível? Como se dá o processo de compreensão e acesso às imagens dos livros didáticos através da descrição gravada em áudio?

Outras indagações e inquietações surgiram e demandam pesquisas futuras, como as questões relacionadas à implementação da Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva em outros estados ou outros municípios. Como tem sido o processo de implementação em outras cidades mineiras ou em outros estados? Poderiam servir de parâmetro para a modificação no processo de implementação das políticas educacionais em Belo Horizonte? O estudo comparativo entre as formas de implementação das políticas educacionais poderia balizar novas pesquisas e discussões sobre as políticas educacionais.

Outra questão relevante: as tensões nas interações entre os participantes da pesquisa. Os dados indicaram haver tensão entre os professores do AEE e da escola comum e destes com as famílias das crianças. Uma pesquisa sobre as experiências de ações integradoras das práticas desenvolvidas no AEE com a escola comum, incluindo as famílias dos alunos, poderia servir de referência para ações educativas mais inclusivas.

Essas e outras indagações nos conduzem a pesquisas futuras para ampliarmos o que sabemos sobre o mundo das pessoas cegas e aprendermos o que ainda não sabemos e não “vemos” desse mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. S. *Alfabetização: uma reflexão necessária*. Disponível em <[www.ibc.gov.br/?itemid=394](http://www.ibc.gov.br/?itemid=394)>. Acesso em: 20 nov. 2008.

ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, 27-31: jul. 1988. Disponível em: <http://www.aulasecia.com/anexos/158/6663/Leitura%20e%20escrita-%20dois%20processos%20distintos.pdf>. Acesso em fev de 2017.

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANJOS, H. P. (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

ARGYROPOULOS, V. S.; MARTOS, A. C.. *Braille Literacy Skills: An Analysis of the Concept of Spelling. Learning and Using Print and Braille: A Study of Dual Media Learners, Part 2 - JVIB - November 2006*. Disponível em: <http://www.afb.org/jvib/jvibabstractnew.asp?articleid=jvib001106>. Acesso em out 2015.

BATISTA, R. D.; LOPES, E. R; ULMAIRA, G. *Alfabetização de crianças cegas e tendências da desbrailização: o que vem sendo discutido sobre o assunto na literatura da área?* Acesso em: mar de 2016. Disponível em: [http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome\\_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6203.pdf](http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6203.pdf)

BARBOSA, A. *Gêneros Radiofônicos*. Ed. Paulinas, São Paulo, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London/New York: Routledge, 1998.

BARTONI-RICARDO, S. M.. *Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BELO HORIZONTE, Lei 9.078. *Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências*. Disponível em: [file:///C:/Users/Note/Downloads/Lei\\_9078-05\\_Acessibilidade.pdf](file:///C:/Users/Note/Downloads/Lei_9078-05_Acessibilidade.pdf). Acesso em mar 2017.

BELO HORIZONTE, PORTARIA SMED Nº 317/2014. *Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar*. disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>. Acesso em ago. de 2017.

BICALHO, D. C. Leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, 2016. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016*. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL, *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRUNO, M. M. G. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: Análise das representações dos pais-alunos-professores*. Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Educação na Área de Concentração Formação de Professores, à Comissão Julgadora da Universidade Católica Dom Bosco. Campo grande – MS, 1999.

BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do Portador de Deficiência Visual: da integração precoce à integração escolar*. São Paulo: Laramara, 1993.

BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. 2. Ed. Campo Grande – MS: Plus, 2000.

BRUNO, M. M. G; MOTA M. G. B. (Coord.). *Deficiência Visual*. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, M. M. G.. A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a prática pedagógica. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 129-154.

BRUNO, M. M. G. (exerto). *Deficiência Visual: Reflexão sobre a Prática Pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997. Disponível em: [http://www.deficienciavisual.pt/txt-Processo\\_construcao\\_leitura\\_escrita\\_DV.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-Processo_construcao_leitura_escrita_DV.htm) Acesso em jun de 2017.

BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Reunião Anual da Anped, 33, 2010. *Anais*. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em jun 2017.

CAMERON, D. *Working with Spoken Discourse*. London: Sage, 2001.

CAMPOS, R. C. P. R. (org.). *Deficiência visual escolar: desfazendo rótulos*. Curitiba: CRV, 2016.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTELA, G. S. Concepções de leitura no ensino de línguas. *Revista Línguas & Letras*. ISSN: 1981- 4755 (eletrônica) — 1517- 7238 (impressa) Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011. Disponível em: <<<file:///C:/Users/Note/Downloads/5484-20447-1-PB.pdf>>> Acesso em jul de 2017.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, J. *Interacional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices*. IN: *Linguistics and Education* 11 (4): 2001, p. 353-400.

CASTANHEIRA, M. L.. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, M. L. Evento Interacional. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CHARTIER, Anne-Marie. Cópia. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 79-80.

DELL'ISOLA, R. L. P. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis* 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO\\_ModeloSocialDeficiencia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf) Acesso em fev de 2018.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014.

FRANÇA, T. H. *Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social*. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>, acesso em 08/03/2018. Acesso em fev de 2018.

GABAGLIA, L. R. Entrevista: Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille. In: *Banco de Escola: Educação para todos*. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/entrevista-rbc-agosto-2008>. Acesso em: 02 maio. 2014.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite as futuras gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

GARCEZ, P. M. *Entrevista*. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1378-soiolioguistia-iotiaaiioal-79248046>. Acesso em: março de 2016.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. D.E.L.T.A., 30.2, 2014. Disponível em:



<http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em fev 2016.

GEE, J. P.. The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 1999, pp. 180-196.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial Brasileira*. Disponível em: <https://ptstatic.zdn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em março de 2016.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GOMES, M de F. C.; DIAS, M. T. M.; VARGAS, P. G. *Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GRAFF, H. *Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLIC, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em revista*, v. 42, p.13-79, 2005.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In.: FLOOD, J.; HEATH, S. B; LAPP. D. (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1997, p. 181-202.

GUMPERZ, J. A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 149-182.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2009.

HOFFMANN, Sonia B. *Estereotipias na infância*. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-Estereotipiasnainfancia.htm>. Acesso em mar 2015. Acesso em

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, v. VIII, n. 17, enero-abril 2003, p.37-66.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, Aug. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622008000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622008000200005&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 06 Mar 2016.

LEITE, C. G. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. *Revista Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, RJ. Edição 24, abril de 2003. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=66>> Acesso em: maio de 2009.

LEMLE, Mirian. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, P. A.. Possibilidades da abordagem etnográfica no trabalho com os deficientes visuais. In: *Seminário Internacional Sociedade Inclusiva*, 1999, Pontifícia Universidade Católica - Minas Gerais. Anais 2001. Belo Horizonte. Disponível em: [http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/abordagem\\_etno.pdf](http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/abordagem_etno.pdf). Acesso em: out de 2014.

LIMA, T. H. N.. A importância do letramento escolar para a criança cega. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Volume 3, Número 2, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1248/946>. Acesso em maio de 2014.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. *A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mar de 2016.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo horizonte: Autêntica Editora: CEALE, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos*. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>. Acesso em fev de 2016a.

MANTOAN, M. T. E. *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em maio de 2016b.

MARTINEZ, Amanda Botelho Corbacho. *Ensino de ortografia e Sistema Braille: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEDITSCH, E. *A nova era do rádio: o discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico*. 1997. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-discurso-radiojornalismo.html>. Acesso em jun 2017.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, set/dez. 2006a, v. 11, nº 33.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006b. p. 29-41.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, p. 80-93, Sept. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 14 Nov. 2017.

MINAS GERAIS. *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/Guia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20MG%20vers%C3%A3o3.pdf>. Acesso em jun 2017.

MISSOURI Department Elementary e Secondary Education. *Missouri Annual Blind/Visually Impaired Literacy Study*. December 2012.

MONTEIRO, L. M. F. S. A importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. *Revista Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, RJ. Edição 26, abril de 2004. Disponível em <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevDez2004\\_Artigo3.rtf](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo3.rtf)> Acesso em: 15 de nov. 2008.

MORAIS, A. G. Ortografia. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em fev 2017.

MOTTA, L. M. V. M. *Audiodescrição: recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual*. Disponível em:

<https://www.vercompalavras.com.br/pdf/artigo-audiodescricao-recurso-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em jan. de 2018.

NUNES, R.S.; SANTOS, E. C. F. dos. *A contribuição do rádio para formação cidadã de pessoas com deficiência visual*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/45052005-A-contribuicao-do-radio-para-formacao-cidada-de-pessoas-com-deficiencia-visual.html>. Acesso em abr de 2017.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 55-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06>. Acesso em: abril 2016.

NUNES, S. S.; LOMÔNACO, J.F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*\_ volume 12 número 1 janeiro/ junho2008\_119-138.

OCHS, E.. *Transcription as theory*. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B.B. (Eds.). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). *Cadernos de Atividades em Educação Popular: políticas de educação inclusiva em municípios do Pará*. Belém, Pará: EDUEPA, 2011, v.2

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.123, pp. 459-475. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008.a> Acesso em out 2013.

QUEIROZ, L. R. S. *Dorina Nowill: um relato da luta pela inclusão dos cegos*. Vinhedo/SP: Avisbrasílis, 2011.

RESENDE, T. R. M. *Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 134 p.

RIBEIRO, B T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F. (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN: 978- 85-232-0928-5. Available from SciELO Books. Disponível em <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-03.pdf>. Acesso em novembro de 2015.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, fev (52), 1985, p.85-95.

RODRIGUES, C. H. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. 238p.

RODRIGUES, K. S. *Minha história de letramento: Braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento*. 2011. 44 f. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROSA, L.; SELAU, B. Algumas Considerações sobre o Processo de Alfabetização de Crianças Cegas. *RBC*. Ver ago 2011. Disponível em: [www.ibr.gov.br/images/...49.../Nossos Meios RBC RevAgo2011 Artigo 1.doc..](http://www.ibr.gov.br/images/...49.../Nossos%20Meios%20RBC%20RevAgo2011%20Artigo%201.doc..) Acesso em dez 2011.

ROSS, P. R. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. In: CAMPOS, R. C. P. R. (org.). *Deficiência visual escolar: desfazendo rótulos*. Curitiba: CRV, 2016.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: MEC, 2007.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: Domingues, Celma dos Anjos [et.al.]. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANT'ANNA, L. *O que é um Display Braille?* Disponível em <http://acessibilidadelegal.com/33-display-braille.php>. Acesso em jan de 2018.

SARAIVA, A. M. A. *A Relação entre o Projeto Pedagógico e a Aprendizagem dos Alunos em Escolas Participantes do Projeto Geres*. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. *Mensagem*, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SILVA, G. M. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, K. R. Letramento e alfabetização de pessoas cegas: novas possibilidades a partir de velhas elaborações. In: ANJOS, H. P. *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SILVA, K. R.; ANJOS, H. P. A abordagem histórico-cultural e a aquisição da leitura e a escrita pelas pessoas cegas. In: CAMPOS, R. C. P. R. (Org.) *Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos*. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas *Rev. Bras. Educ.* no.25. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

SOUZA, J. B. As novas tecnologias e a “desbrailização”: mito ou realidade. *ANAIS do Seminário Nacional de Bibliotecas Braille*, 2001. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni08.html>. Acesso em mar 2014.

SOUSA, J. D. O. S.. 2013. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X 3532 Leitura de formas com o tato: possibilidade de aprendizagem significativa para alunos cegos. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-004.pdf>.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, B. V.. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. V.. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHAES, Izabel (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mar de 2014.

STREET, B. V.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*. Vol 1. N. 1. São Paulo: Cortez, 2013.

STREET, B. V.. Culture is a Verb: Anthropological, aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D; L. THOMPSON; BYRAM, M. Clevedon. *Language and Culture*. ed: BAAL and Multilingual Matters, 1993.

STREET, B. V.. *What is new in New Literacy Studies?* Current issues in Comparative Education, 2003.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e Eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TILLMANN, L.; POTTMEIER, S. As letras em relevo sob nossos dedos: em pauta a leitura e a escrita no Sistema Braille. *Revista Científica CENSUPEG*, nº. 4, 2014, p. 3-14. Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/183-508-1-PB.pdf>. Acesso em nov 2014.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. *Discourse Processes*, Philadelphia, v. 19, n. 1, p. 75-110, 1995.

VEIGA, J. E.. *O que é ser cego*, Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. *Manual da mídia legal: comunicadores pela saúde*. Escola de Gente. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004, páginas 16 a 20, disponível em: <http://libras.dominiotemporario.com/fsh/modelomedicomodelosocial.pdf>. Acesso em fev de 2018.