

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Assis-SP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GABRIELA MIRANDA LIMA FABRIS

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA SALA INCLUSIVA:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO CONTO**

ASSIS
2021

GABRIELA MIRANDA LIMA FABRIS

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA SALA INCLUSIVA:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientação: Profa. Dra. Giovanna Longo

Bolsista: CAPES

**ASSIS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

F128L Fabris, Gabriela Miranda Lima
Letramento literário em uma sala inclusiva: uma proposta de trabalho com o gênero conto / Gabriela Miranda Lima Fabris. Assis, 2021.
128 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Giovanna Longo

1. Letramento. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Conto. 4. Braille (Sistema de escrita). 5. Educação inclusiva.
I. Título.

CDD 372.41



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA SALA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO CONTO

AUTORA: GABRIELA MIRANDA LIMA FABRIS

ORIENTADORA: GIOVANNA LONGO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. GIOVANNA LONGO (Participação Virtual)
Departamento de Linguística / UNESP/Araraquara

Profa. Dra. CAROLINE CARNIELLI BIAZOLLI (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO (Participação Virtual)
UNESP/Araraquara

Assis, 07 de maio de 2021

*À minha avó, Laura Miranda (in
memorian), eterna professora, por ter
despertado em mim o amor pela
Educação.*

*Ao meu filho, Lorenzo, por chegar ao
mundo descontruindo todas as minhas
certezas, me incentivando a buscar
respostas. Você é minha luz!*

AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade amiga, pela proteção e amparo nas horas difíceis.

À minha família, por acreditar na minha capacidade e me incentivar a buscar mais.

Aos meus pais: raízes, chão, estrutura. Gratidão especialmente a minha mãe, Agda, que cuidou do meu menino por todas as vezes em que me ausentei, permitindo que eu viajasse e estudasse com tranquilidade. Sei que não foi fácil!

Ao meu filho, Lorenzo, por entender minhas ausências e amadurecer comigo neste processo. Como crescemos!

Ao meu namorado, Roger, pelo apoio e afeto incondicionais.

A todos os meus alunos, pois sempre fica um pouquinho de cada um aqui dentro, transformado em afeto, memória e aprendizagem. E, principalmente, aos meus alunos do 9ºE de 2020, meus parceiros, por toparem os desafios com tanta entrega e alegria. Eu tenho orgulho de cada um de vocês!

À Turma 6 do PROFLETRAS, pela partilha, pelo apoio, pelas lágrimas e risadas. Ninguém solta a mão de ninguém! Especialmente à Josi, por abrir as portas de sua casa para me acolher com tanto carinho.

Às minhas mulheres, *comadres* amadas, pelo colo, afeto, cuidado e encorajamento. À querida Fernanda, especialmente, por me puxar pela mão e sempre me levar aonde preciso estar.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Giovanna Longo, pela generosidade, humanidade e gentileza com que me guiou por todo esse processo. Que mulher incrível!

À Prof^a Dr^a Caroline Carnielli Biazolli e à Prof^a Dr^a Katia Rodrigues Mello Miranda, pelas generosas contribuições na etapa de qualificação.

A todos que me incentivaram, me apoiaram e me ajudaram de alguma forma do início ao fim dessa jornada tão rica, intensa e desafiadora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, muito contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa.

*“Movo-me na esperança enquanto luto e
se luto com esperança, espero.”
(FREIRE, 2004, p. 47)*

FABRIS, Gabriela Miranda Lima. **Letramento Literário em uma sala inclusiva: uma proposta de trabalho com o gênero conto**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

RESUMO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência vem acontecendo ao longo das últimas décadas no Brasil. Por isso, as escolas regulares têm recebido alunos com diversas deficiências e precisam adequar-se e engajar-se na construção de uma educação realmente inclusiva. Trazemos, neste trabalho, a inquietação sobre os caminhos da leitura literária no Ensino Fundamental II, sobre o letramento literário do aluno cego e a importância do braille nesse processo, buscando desencadear reflexões que nos guiem a um processo de inclusão que se faça de forma digna, atendendo a demanda legal, social e humana que a questão envolve. Tendo em vista tal demanda, o presente trabalho tem como objetivo a promoção do letramento literário em uma sala de aula regular de nono ano em uma escola municipalizada, em Lucélia-SP, da qual faz parte um aluno cego. Para tanto, elaborou-se uma sequência expandida (COSSON, 2018) com enfoque nos pressupostos da Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) e utilização de Diários do Leitor. A sequência expandida é composta por sete etapas que conduzem a leitura de uma obra literária: *motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão* (COSSON, 2018), e foi proposta para a leitura do conto “Um cinturão” (1947), de Graciliano Ramos. Dentre o referencial teórico no qual este trabalho se embasou destacam-se Soares (2001, 2004) e Rojo (2017), nas questões sobre letramento, e, também, Zilberman (2008), Cosson (2018, 2019), Candido (2017) e Rouxel, Langlade e Rezende (2013), no que diz respeito à formação do leitor literário e à importância da literatura na escola. A pesquisa que deu origem a esta dissertação é qualitativa de natureza aplicada, sendo definida como pesquisa-ação quanto aos procedimentos (GIL, 2008; THIOLENT, 1986). Os resultados desta pesquisa mostram que o uso do braille precisa ser incentivado na sala de aula regular, transformando-se em rotina de forma a combater o processo de *desbrailização* (GEHM; SILVA, 2017) que se encontra em curso na sociedade, sendo a literatura um caminho eficaz para tal inclusão, beneficiando todos os alunos para além dos aspectos relacionados à melhora da escrita e leitura, em razão de seu potencial humanizador.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; leitura subjetiva; conto; Sistema Braille; educação inclusiva.

FABRIS, Gabriela Miranda Lima. **Literary Literacy in an inclusive classroom: a work proposal with short story genre.** 2021. Dissertation (Professional Masters in Letters). - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities has been happening over the last decades in Brazil. For that reason regular schools have received students with diverse disabilities and need to adapt and engage in the construction of a truly inclusive education. We bring in this work the concern about the paths of literary reading in the middle school, about the literary literacy of the blind student and the importance of braille in this process, seeking to initiate reflections that guide us to a process of inclusion that happens in a dignified way, meeting the legal, social and human demand that the issue involves. Bearing in mind this specific demand, the present work aims at the promotion of the literary literacy in a regular ninth-grade classroom in a municipal school, in Lucélia-SP, which includes a blind student. For this purpose, an expanded sequence (COSSON, 2018) has been prepared focusing on the assumptions of Subjective Reading (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) and use of Reader's Diaries, The expanded sequence consists of seven stages that conduct the reading of a literary work: motivation, introduction, reading, first interpretation, contextualization, second interpretation and expansion, and it was proposed on the reading of the short story "Um cinturão" (1947), by Graciliano Ramos. Among the theoretical benchmark on which this work was based, the following stand out: Soares (2001, 2004) and Rojo (2017), on literacy issues, and also Zilberman (2008), Cosson (2018, 2019), Candido (2017) e Rouxel, Langlade e Rezende (2013), in regarding to the formation of the literary reader and the importance of literature in school. The research that gave rise to this dissertation is qualitative of applied nature, being defined as an action research regarding the procedures (GIL, 2008; THIOLENT, 1986). The results of this research show that the use of braille needs to be encouraged in the regular classroom, becoming a routine in order to combat the process of "desbrailization" (GEHM; SILVA, 2017) that is underway in society, with literature being an effective path to such inclusion, benefiting all students beyond aspects related to improving writing and reading, due to its humanizing potential.

KEYWORDS: Literary literacy; subjective reading; short story; Braille; inclusive education.

FIGURAS

Figura 1. Exclusão, segregação, integração e inclusão.....	25
Figura 2. Cella braille.....	42
Figura 3. Alfabeto braille.....	42
Figura 4. Punção.....	43
Figura 5. Reglete de mesa.....	43
Figura 6. Máquina Perkins Brailler.....	44
Figura 7. Ilustração da aluna E* sobre seu eu leitor.....	79
Figura 8. Ilustração da aluna L* sobre seu eu leitor.....	80
Figura 9. Imagem do vídeo sobre vida e obra de Graciliano Ramos.....	88

QUADROS

Quadro 1. Questões norteadoras para a entrevista.....	30
Quadro 2. Produção de texto “A minha professora de braille”, de W*, transcrita pela autora.....	51
Quadro 3. Representação de fonemas na produção de texto “A minha professora de braille”, de W*	52
Quadro 4. Questões norteadoras para a escrita da autobiografia.....	76
Quadro 5. Livros preferidos citados nas autobiografias.....	78
Quadro 6. Questões para a etapa introdutória.....	87
Quadro 7. Proposta de produção de texto – carta aberta.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. Por uma educação inclusiva	17
1.1. A inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino: documentos e marcos históricos.....	21
1.2. A voz da experiência: o braille como ferramenta de inclusão.....	28
2. A leitura literária inclusiva: pressupostos teóricos.....	34
2.1. Letramento e leitura literária na escola.....	34
2.2. Leitura inclusiva.....	41
2.2.1. O Sistema Braille.....	41
2.2.2. Leitura em braille vs desbrailização: descaminhos do letramento.....	45
2.2.3. Domínio da variedade culta na aquisição da escrita: um exemplo dos efeitos da desbrailização.....	49
2.3. Literatura na sala de aula: encaminhamentos possíveis	54
2.3.1. Letramento Literário.....	54
2.3.2. Leitura Subjetiva.....	58
2.3.3. Letramento Literário e Leitura Subjetiva em diálogo.....	63
2.4. Gêneros textuais.....	67
2.4.1. O conto.....	68
3. Materiais e métodos: o processo de construção da proposta.....	71
3.1. Contexto: a escola e os alunos.....	71
3.2. Etapas do processo.....	74
3.3. Autobiografia do leitor: conhecendo o perfil dos leitores.....	75
3.4. Escolha do conto.....	81
4. Proposta de intervenção.....	83
4.1. Preparando o Diário do Leitor.....	83
4.2. A Autobiografia do Leitor.....	85
4.3. A sequência expandida.....	85
4.3.1. Motivação.....	86
4.3.2. Introdução.....	87
4.3.3. Leitura.....	88
4.3.4. Primeira Interpretação.....	89
4.3.5. Segunda Interpretação e Contextualização Temática.....	89
4.3.6. Expansão.....	93
4.3.7. A avaliação.....	94
4.3.8. Um pouco além: envolvendo a comunidade.....	96
CONCLUSÃO.....	98
Referências	101
Apêndice.....	108
Anexos.....	111

INTRODUÇÃO

“Vinte e quatro por cento da população brasileira se autodeclara pessoa com deficiência. E vocês não sabem disso. O preconceito contra a pessoa com deficiência tem nome: capacitismo. E vocês também não devem saber disso. Vocês são capacitistas. Em potencial. E eu sei disso, porque ontem... eu também era”. (PATRÓN, 2020)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, como é conhecida a Lei 13.146/2015, em seu artigo 2º, considera pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 8-9)

A mesma lei ainda assegura que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 12). É notório, porém, que a realidade ainda não reflete tais premissas, como Fonseca (2012, p. 47) nos mostra ao afirmar que “as estatísticas do IBGE confirmam, desde o ano 2000, que as pessoas com deficiência no Brasil não têm acesso à escola, transporte público, trabalho e demais atividades corriqueiras para qualquer um”. O autor acrescenta que os direitos humanos básicos também não amparam essas pessoas e que, salvo exceções, a situação tem sido grave.

Segundo Fonseca (2012, p. 48), o que se percebe, culturalmente, é a ideia predominante de que “toda pessoa surda, cega, paraplégica, amputada ou com qualquer desses impedimentos, foge dos padrões universais e por isto tem um ‘problema’ que não diz respeito à coletividade”¹. Porém, a inclusão de pessoas com

¹ Infelizmente, algumas necessidades coletivas só passam a fazer sentido em nível pessoal quando tocam as vivências de modo direto. Não deveria ser assim. Porém, comigo não foi diferente: foi a maternidade atípica que me fez começar a enxergar a luta das pessoas com deficiência pelos seus direitos. Quando me tornei mãe de uma criança com encefalopatia crônica não progressiva - vulgarmente chamada de paralisia cerebral, as barreiras sociais que tanto impedem a “participação plena e efetiva” da pessoa com deficiência na sociedade começaram a se impor na vivência da família, junto com a importância de diminuí-las. Somando-se a essa experiência, ingressar no magistério e ter a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência na escola regular tornou essa necessidade mais clara a cada ano, a cada aluno com o qual pude conviver. É natural, portanto, que o caminho escolhido para este trabalho fosse ao encontro do tema, como uma tentativa de buscar maneiras de viabilizar uma educação efetivamente inclusiva.

deficiência é sim uma demanda social e não individual, pois, admitindo a deficiência como inerente à diversidade humana, é possível afirmar que

as pessoas cegas, surdas, paraplégicas, tetraplégicas, etc., apresentam atributos [...] que devem ser equiparados aos demais atributos humanos, como gênero, raça, idade, orientação sexual, origem, classe social, entre outros. Tais atributos, porém, não contêm qualquer deficiência. A deficiência está, doravante, nas barreiras sociais que excluem essas pessoas do acesso aos direitos humanos básicos. (FONSECA, 2012, p. 51)

Dentre esses direitos, está o direito à educação. Segundo Hehir *et al.* (2016), o tamanho dos desafios que temos pela frente rumo a uma educação inclusiva pode ser representado pela diferença entre a proporção de alunos matriculados nas escolas e a porcentagem da população com deficiência. De acordo com os autores, cerca de 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência, enquanto, no Brasil, apenas 3% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, 2% daqueles matriculados no Ensino Fundamental II e apenas 1% dos matriculados no Ensino Médio têm uma deficiência. Esses dados sugerem que o

número significativo de crianças com deficiência não está sendo identificado e matriculado no ensino formal, e que muitos estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino fundamental não permanecem até o fim do ensino médio. (HEHIR *et al.*, 2016, p. 5)

Além do acesso à escola, garantir uma educação efetivamente inclusiva para as PcD² que já estão na rede regular é um grande desafio, sobre o qual discutimos no primeiro capítulo desta dissertação.

Faz-se necessário destacar que a inclusão escolar não beneficia apenas os alunos com deficiência, e sim toda a sociedade, pois, de acordo com Hehir *et al.* (2016, p. 12), “estudar em ambientes que valorizam a diversidade, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de alunos sem deficiência”.

Considerando que a inclusão da PcD na rede regular é muito recente, e que as gerações anteriores não tiveram a possibilidade de conviver largamente com essas pessoas na fase escolar, um cenário social muito positivo começa a se desenhar a partir do momento em que pessoas com e sem deficiência convivem nas

² PcD é a sigla invariável utilizada para se referir à pessoa com deficiência ou às pessoas com deficiência, no plural.

escolas, normalizando e naturalizando a diferença e a diversidade. É a esperança de uma sociedade mais empática, mais informada e menos capacitista.

A escolha por trazer questões relacionadas à deficiência visual para o presente trabalho se deu em razão do contato com um aluno cego, doravante denominado W*, por três anos consecutivos, 7º, 8º e 9º anos, durante as aulas de Língua Portuguesa. Esse convívio despertou a vontade de aprender mais sobre o universo de sua deficiência a fim de descobrir maneiras de atendê-lo adequadamente. Ao longo desse tempo, foi possível averiguar que sua escrita apresenta muitos problemas, encontrados comumente na escrita de crianças em fase de alfabetização. Surgiu, então, a necessidade de entender as razões disso e reduzir as barreiras para que sua comunicação com o mundo se faça de maneira mais eficaz, também através da palavra escrita. Entendemos que o braille é condição *sine qua non* para a alfabetização da pessoa cega, sendo essencial ao seu letramento e a partir daí, pensamos em estimular o uso do braille em sala de aula por meio da leitura literária.

Através do contato com textos diversos, com autores competentes, há o aprimoramento das habilidades com a palavra escrita, além dos benefícios de seu potencial humanizador, contribuindo para a formação pessoal, social e cidadã dos alunos. Cosson (2018, p. 17) nos lembra de que

na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.

Candido (2017, p. 182) elucida sobre o poder que a literatura tem, pela capacidade de desenvolver “em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Desde março de 2020 estamos vivenciando a pandemia do novo coronavírus e tendo em vista o caos que se instaurou, não só pela crise sanitária que ela representa, mas também pelos trágicos equívocos e omissões das autoridades políticas e sanitárias (ALMEIDA-FILHO, 2021, p. 218), bem como pelo comportamento da população, que se recusa a pensar coletivamente, percebe-se que humanizar é, talvez mais do que nunca, urgente.

O número de mortos pela Covid-19³ não para de crescer, e, ainda assim, parte da população se nega a manter distanciamento físico, usar máscaras e evitar aglomerações (BIERNATH, 2021). A pandemia escancarou a cara feia e egoísta de uma sociedade que necessita tornar-se mais humana. Se humanizar sempre foi essencial, em situações extremas como essa, pode salvar vidas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 87) reforça o potencial humanizador da literatura, acrescentando a ele o adjetivo *transformador*, ao descrever o item 9 das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Considerando que o letramento literário é “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2018, p. 23), ao unir a necessidade de uma educação inclusiva, que privilegie o uso do braille, à necessidade do letramento literário, encontramos o eixo norteador deste trabalho, pois o acesso à literatura possibilita ao aluno cego ampliar o contato com o texto escrito em braille e, por meio desse contato, as competências leitora e escritora são desenvolvidas, da mesma forma que para os alunos videntes. Afinal, a escola não pode se transformar em uma barreira social que impeça a plena e efetiva participação das PcD na sociedade “em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, n.p.).

Sendo assim, o presente trabalho objetiva apresentar uma proposta de intervenção, embasada no método de Cosson (2018, 2019) e nos pressupostos da Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), que promova o letramento literário de forma inclusiva. Elaboramos, então, uma sequência expandida (COSSON, 2018) para a leitura do conto “Um cinturão”, de Graciliano Ramos, com o uso de Diários do Leitor, forma de registro cara aos estudiosos da Leitura Subjetiva. Buscamos, dessa maneira, um trabalho que acolha, tanto quanto possível, *todos* os alunos, respeitando suas necessidades e particularidades.

³ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

A pesquisa que originou esta dissertação insere-se na abordagem qualitativa, enquadrando-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Após identificação do problema; levantamento e análise de dados; identificação da necessidade de mudança e levantamento de possíveis soluções, foi elaborada uma proposta de intervenção que seria aplicada em sala de aula. Porém, em razão da pandemia do novo coronavírus e do consequente e imprescindível isolamento que ela nos impôs, não foi possível⁴.

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética, conforme Parecer 3.856.696, e está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, defendemos uma educação inclusiva, dialogando sobre o que a caracteriza, sobre a educação especial e seu histórico no Brasil, discutindo, também, alguns pontos a respeito do capacitismo. Há ainda, nesse capítulo, reflexões acerca da importância do braille na vida da pessoa cega embasada em relatos de adultos cegos.

O segundo capítulo é composto pela fundamentação teórica dos temas abordados na pesquisa, dialogando sobre literatura na escola, Letramento Literário, Leitura Subjetiva, leitura inclusiva e desbrailização.

No terceiro capítulo apresentamos as decisões metodológicas que guiaram nossa pesquisa e a elaboração da proposta de intervenção, apresentada integralmente no quarto capítulo.

Na última parte, apresentamos os resultados e conclusões acerca das pesquisas e estudos realizados, bem como da elaboração da proposta de intervenção deles proveniente.

⁴ Mediante tal contexto, o Conselho Gestor do PROFLETRAS permitiu que os trabalhos de conclusão da Turma 6 tivessem caráter propositivo, sem a aplicação presencial, conforme consta na resolução Nº 003/2020 do PROFLETRAS, publicada em 2/6/2020 e disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/202014506097ef74361899b12b27cecfb/RESOLUO_003_2020_-_CG_-_Elaborao_do_Trabalho_de_Concluso_-_6_Turma.pdf Acesso em 20 de janeiro de 2021

1. Por uma educação inclusiva

De acordo com Carneiro (2016, p. 73), chamamos a educação de inclusiva para “marcar que ela deverá assumir aqueles que historicamente foram excluídos do sistema comum de ensino e criar condições, mesmo que isso signifique total reestruturação do sistema proposto, para garantir sua participação”. Santos e Reis (2015, p. 118) afirmam que “a inclusão envolve a convivência com as mais variadas culturas, ideologias e particularidades”. Uma educação inclusiva é, portanto, uma educação que inclua *todas as pessoas*.

De acordo com Hehir *et al.* (2016, p. 5) ainda temos muitos desafios na implementação de uma educação inclusiva eficaz no Brasil, onde se observa uma longa história de exclusão de pessoas “estigmatizadas pelo seu status de deficiência, raça, etnia, gênero, orientação sexual e condição socioeconômica”. Embora sejam vários os fatores que geram exclusão e a conseqüente necessidade de inclusão, neste trabalho o foco recai sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

É necessário pontuar que educação inclusiva não é sinônimo de Educação Especial. De acordo com o art. 58 da Lei nº 9.394, Educação Especial é

a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, n.p.).

O artigo 205 da Constituição Federal assegura a educação como um direito de todos e o artigo 206 estabelece como princípio a igualdade de acesso e permanência na escola. Em atendimento a esse direito constitucional e ao que ditam outras leis, documentos, tratados e convenções, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes Básicas, a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência vem acontecendo e sendo ampliada ao longo das últimas décadas no Brasil. Cada vez mais as escolas regulares recebem esses alunos e precisam adequar-se e preparar-se para honrar o compromisso com uma educação inclusiva.

De acordo com Hehir *et al.* (2016, p. 2), a inclusão escolar traz muitos benefícios aos alunos incluídos, que

desenvolvem habilidades mais fortes em leitura e matemática, têm maiores taxas de presença, são menos propensos a ter problemas comportamentais e estão mais aptos a completar o ensino médio, comparado com estudantes que não são incluídos. [...] Entre as crianças com síndrome de Down, há evidências de que a quantidade de tempo passado com os colegas sem deficiência está associada a uma variedade de benefícios acadêmicos e sociais, como uma melhor memória e melhores habilidades de linguagem e alfabetização.

A simples permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares em razão do cumprimento de leis, porém, não garante que a educação seja de fato inclusiva. Entre outras necessidades, é preciso que políticas públicas englobem formação e atualização para os profissionais envolvidos na educação. De acordo com Carneiro (2016), o professor, elemento fundamental no processo pedagógico, carece de uma formação que o permita realizar um trabalho diferente do habitual para que, entre outras coisas, possa buscar colaboração e ser capaz de flexibilizar o seu fazer. Este é um trabalho que precisa acontecer durante toda sua formação, sendo insuficiente apenas uma disciplina voltada para a área de Educação Especial na grade curricular dos cursos de graduação.

É urgente encontrar respostas que auxiliem os professores a trilharem o caminho da inclusão com passos mais firmes e direcionados, considerando-se essa falta de formação. Muitos são os professores sem um curso sequer na área, aprendendo e trabalhando com diversas deficiências em seus cotidianos, munidos, às vezes, apenas de boa vontade e alguma curiosidade, quando muito.

Podemos comparar a função do professor com a do maestro regendo toda a orquestra, com o olhar atento a todos e a cada instrumento e músico ao mesmo tempo, organizando o trabalho de cada um. O maestro não rege apenas o flautista, por exemplo, pois seu objetivo é que todos façam sua parte. O professor, pois, assemelha-se ao maestro, quando falamos de inclusão: deve reger toda a orquestra sem se esquecer dos pormenores de cada instrumento. É assim, portanto, que precisamos trabalhar: fazendo a orquestra funcionar, sem desviar o olhar das demandas particulares de cada aluno.

A sociedade precisa acolher a diferença, incluir e respeitar as diversas formas de existir, e a escola, como instituição social, necessita agir conforme tal premissa, valorizando cada “instrumento dessa orquestra”, buscando e criando meios de

reformular a educação para que ela faça sentido para todos. Para Carneiro (2016, p. 75)

o papel da escola não é adaptar os diferentes para viverem a cultura hegemônica mas, sim, produzir uma cultura comum através da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. A escola atual confunde diversidade com desigualdade. Aceitar o princípio da diversidade como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola ser para todos. Esse valor pressupõe o entendimento de que todos podem aprender. A escola só será para todos se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.

Para tanto, é indispensável que se combatam discriminações, estigmas e preconceitos, dentre eles, o capacitismo, entendido por Dias (2013, p. 2) como “a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas”.

O capacitismo tem muitas nuances, identificadas com facilidade no contexto escolar: a noção de que o aluno com deficiência é doente e, por essa razão, “problema” da saúde e não da educação; a ideia de que ele é um “coitadinho”, baseada na pena; a crença de que esse aluno é incapaz de aprender ou é improdutivo, porque, muitas vezes, dependendo do tipo de deficiência, seu aprendizado não pode ser avaliado pelas escalas e normativas padrão; e, também, a visão de que pessoas com deficiência existem para serem exemplos de superação, fato comumente observado em vídeos motivacionais que circulam pela internet e que mostram as dificuldades que essas pessoas enfrentam em seu dia a dia, geralmente terminando com frases do tipo “você está reclamando do que mesmo?”

Esse último exemplo, embora aparentemente positivo, é uma face do capacitismo, disfarçada de elogio, mas que desumaniza a pessoa com deficiência, colocando-a num lugar de guerreira, lutadora, “especial” ou “escolhida por Deus” e, desta forma, romantiza e invisibiliza a luta real dessas pessoas, já que as considera munidas de força sobrenatural para vencer suas batalhas. Batalhas que são impostas pela mesma sociedade que as aplaude enquanto faz quase nada para incluir pessoas com deficiência, que “são cada vez mais exploradas, e convidadas a acreditar que enquanto isso salvam o mundo, tornando-se exemplos” (DIAS, 2013, p. 11).

Lau Patrón, ativista pela inclusão, em palestra intitulada “O futuro anti-capacitista: curar preconceitos e celebrar diversidades”, pela TEDx, nos convoca enquanto cidadãos para um futuro inclusivo e diverso. Ao recebermos suas palavras com ouvidos de professores, essa responsabilidade grita mais alto:

Nada é mais urgente e inovador do que incluir pessoas, do que encontrar o filtro e a lente do afeto, como último desdobramento possível desse desconforto que a consciência nos traz. Que seja então sobre curar preconceitos e celebrar existências, que seja sobre tentativas comprometidas de verdade com a mudança, porque inclusão não é um favor. O futuro é humano e diverso. Ou não será. A gente tá (*sic*) esperando por vocês. Vocês vêm? (PATRÓN, 2020)

Sendo assim, espera-se que a proposta aqui desenvolvida tenha um alcance para além da inclusão de alunos cegos – embora esta tenha sido uma questão central da pesquisa que o originou – e, da melhor forma possível, leve ao respeito à diversidade e permita atingir, por meio da literatura, *todos* os alunos, como partes que são do todo heterogêneo que compõe qualquer sala de aula.

Estudos mostram que a inclusão não favorece apenas as PcD, mas todos os envolvidos, pois fortalece o convívio e o respeito à diversidade, bases de uma sociedade empática e democrática. De acordo com Hehir *et al.* (2016), embora muitos pais e professores questionem se a inclusão de alunos com deficiência não poderia prejudicar a aprendizagem daqueles sem deficiência, seu trabalho aponta que não há prejuízos, e que essa prática pode trazer até mesmo benefícios acadêmicos e sociais para os alunos sem deficiências. Os autores asseguram que “pessoas sem deficiência que estudam em salas de aula inclusivas têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças” (HEHIR *et al.*, 2016, p. 2). Além disso, a inclusão de PcD “exige que os professores e os administradores escolares desenvolvam capacidades para apoiar as necessidades individuais de todos os alunos, não apenas daqueles com deficiência” (HEHIR *et al.*, 2016, p. 2).

No item a seguir serão apresentados documentos e leis importantes no processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino a fim de que se tenha um panorama histórico do processo realizado para que essa minoria pudesse, hoje, estudar em escolas regulares.

1.1. A inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino: documentos e marcos históricos

Ao longo da história da humanidade, o tratamento dado pela sociedade às pessoas com deficiência envolveu extermínio, demonização e confinamento. Apenas recentemente essas pessoas foram reconhecidas como cidadãs. A esse respeito, Pereira e Saraiva (2017, p. 182-183) elucidam que

a sociedade começou praticando atos de eliminação, castigos e a exclusão social dessas pessoas por considerar suas condições físicas, sensoriais e mentais atípicas, não condizentes, ao seu entendimento, como membros pertencentes à maioria da população considerada “normal”. Ao longo da história da humanidade, constata-se diversas mudanças nos tratamentos dispensados às pessoas com deficiência, partindo das ações de caridade à institucionalização das medidas assistencialistas ao reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos de direito. A conquista dos direitos desse segmento da sociedade, entretanto, tem sido motivo de luta constante.

As autoras complementam que somente a partir do século XIX é que a sociedade passa a reconhecer que tem responsabilidade em relação a essa população, principalmente no que diz respeito a medidas de assistência e proteção a grupos minoritários e marginalizados (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Para se referir a essas pessoas, a legislação brasileira já adotou expressões como “inválidos”, “incapazes”, “pessoas deficientes” e “pessoas portadoras de deficiência” no passado (FONSECA, 2012). Foi apenas na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência⁵, em 2006, que o termo “pessoa com deficiência”⁶ – mais aceito e utilizado hoje em dia – passou a ser usado.

Não é apenas a denominação da PcD que muda com a Convenção da ONU, mas o conceito sobre o que é deficiência também. O documento reconhece em seu preâmbulo que

⁵ O Brasil assinou a Convenção da ONU e seu Protocolo Facultativo em 2007. Em 9 de julho de 2008, a ratificação foi promulgada com valor de Emenda Constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186. Posteriormente, a Convenção foi promulgada por meio do Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

⁶ A nomenclatura “pessoa com deficiência” desloca o foco da deficiência para a pessoa. Aqui, a deficiência é entendida como uma das inúmeras características que constituem um indivíduo e não como algo que o defina em sua totalidade, como no termo “deficiente”, ou, então, como algo que ele carrega e pode deixar de carregar quando quiser, como no termo “portador de deficiência, ambos os termos utilizados anteriormente.

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, n.p.)

Mais adiante, em seu artigo 1º, o documento define as PcD como

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, n.p.)

De acordo com Fonseca (2012, p. 53), o novo conceito “ressalta o fator político para que se reconheça a necessidade de superarem-se as barreiras sociais, políticas, tecnológicas e culturais” e vai além do aspecto clínico e assistencialista que pautava a legislação anterior.

Tal mudança conceitual, trazida pela Convenção da ONU (BRASIL, 2009) e reforçada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), contribui para a inclusão da PcD ao considerar a dimensão social da deficiência. Na concepção de Fonseca (2012), com a qual concordamos, limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são atributos equiparados a quaisquer características intrínsecas à diversidade humana, como gênero e orientação sexual; porém, a deficiência decorre da interação destes atributos com as barreiras sociais, residindo, portanto, não no indivíduo, mas na sociedade, quando ela não proporciona meios para que tais atributos sejam acolhidos por políticas públicas que viabilizem a extensão dos direitos humanos a todas as pessoas com deficiência.

Sabendo o quão recente são as mudanças de paradigma que assumem a PcD como parte da sociedade, torna-se mais fácil entender como os ecos da História ainda ressoam na luta pela inclusão escolar da pessoa com deficiência, assunto que rende tantos desencontros, conflitos e desafios. Essas são raízes amargas que, ainda hoje, influenciam na luta pelo direito tão básico de frequentar a mesma escola que pessoas sem deficiência.

No Brasil, os primeiros esforços para a escolarização de pessoas com deficiência foram realizados com base no conceito de normalidade/anormalidade, resultando na criação de institutos e escolas especiais que atendessem essas pessoas separadamente. Surgem, dessa forma, no Rio de Janeiro, o Instituto dos

Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Posteriormente, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, passando a atender também pessoas com superdotação, em 1945. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) teve sua primeira unidade fundada em 1954 (BRASIL, 2008).

Somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado, garantindo “o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2008, p.7).

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, que “sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2008, p. 7). Surgem, aí, as chamadas *classes especiais*.

Como já citado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 206, inciso I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O documento ainda garante, no artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 é criado, reforçando a garantia de atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, mais uma vez dizendo que ele deve ser *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, 88 governos, dentre os quais o do Brasil, e 25 organizações internacionais reafirmaram o compromisso com uma educação para todos “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p.1). Originou-se desse encontro “A Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994), um importante marco para a educação que se propõe, de fato, inclusiva.

O parecer nº 17 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), de 2001, é claro ao afirmar, no item 4, que a política de

inclusão “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas” (BRASIL, 2001, p. 12).

A já citada Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), garante a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Assegura também a implantação de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, garantindo profissionais de apoio e proíbe escolas particulares de cobrarem valores adicionais por tais serviços.

A BNCC reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que significa, ainda

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

O documento ainda, ao trazer o conceito de equidade, aponta a necessidade de superar desigualdades e reverter a exclusão histórica que marginaliza grupos, reconhecendo a necessidade de compromisso em relação aos alunos com deficiência, bem como de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2018).

Tendo em vista o que ditam tais documentos, a comunidade escolar precisa rever as próprias concepções e paradigmas para encontrar caminhos que possibilitem uma inclusão real, ciente de que “não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001, p. 12).

Considerando todo esse percurso na inclusão escolar de pessoas com deficiência, Santos e Reis (2015) elucidam que a Educação Especial é marcada, historicamente, por três períodos: segregação, integração e inclusão (FIGURA 1).

Figura 1. Exclusão, segregação, integração e inclusão.



editado por: www.FilosofiaHoje.com

Fonte: Blog Cadeira Voadora. Disponível em: <http://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/>. Acesso em 19 nov. 2020.

No Brasil, o período de exclusão, em que as pessoas com deficiência não tinham acesso à escolarização, perdura até meados do século XIX, quando os primeiros institutos e escolas especializadas surgem para atender essas pessoas, como exposto anteriormente. Inicia-se, então, com a criação dessas instituições, o período de segregação, que dura até os anos de 1960. Nesse período, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar escolas regulares, pois eram vistas como incapazes de acompanhar o ensino dessas escolas.

Nos anos de 1970, inicia-se o período de integração, em que as instituições de ensino regular passam a receber alunos com deficiência, porém, sem proporcionar a eles o aprimoramento de suas capacidades, pois a integração “na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física das pessoas com deficiência nas escolas comuns excluindo possibilidades de participação efetiva” (SANTOS; REIS, 2015, p. 117). Nesse período, portanto, a inclusão resume-se ao direito de acesso às escolas regulares, pois vigora a ideia de que os alunos é que precisam se adaptar à escola, que não muda sua prática pedagógica e não se adapta a eles.

Somente na década de 1980, quando se define o conceito de inclusão, é que a Educação Especial passa a ser vista com “um olhar de respeito às diferenças e à

diversidade em que o estímulo às habilidades de todos se faz fundamental” (SANTOS; REIS, 2015, p. 114).

Mesmo que, historicamente, nos encontremos no tempo da inclusão, é evidente que a realidade muitas vezes não reflete tudo o que os documentos oficiais recomendam e que a educação, como a conhecemos hoje, não é inclusiva como idealizada no papel.

Segundo Carneiro (2016, p.74), embora o movimento pela educação inclusiva tenha realizado conquistas práticas para as minorias que têm adentrado as escolas, uma educação para todos exige uma escola que ainda não conhecemos, pois, nessa escola que estamos chamando de inclusiva, o mesmo modelo de homogeneização e competitividade continua sendo reproduzido. É preciso, portanto, que se busque uma escola que acolha a capacidade e o potencial de todos, combatendo sempre o que possa segregar, excluir e discriminar pessoas, alterando o paradigma de homogeneização e competitividade apontado por Carneiro.

Em concordância com Carneiro, Santos e Reis (2015, p. 118-119) elucidam que

Para além da conquista dos direitos é necessária a prática do que é proposto pelo conceito de inclusão. Uma vez que as pessoas com deficiência estão presentes nas instituições de ensino regular é fundamental que se propicie a elas oportunidades reais de ampliar suas capacidades e seu desenvolvimento. Pois, somente dessa forma essas pessoas serão realmente incluídas nos ambientes escolares evitando o desenvolvimento de uma pseudo-inclusão.

Na contramão de todo esse percurso, em 30 de setembro de 2020, publicou-se o Decreto nº 10.502 que instituía a Política Nacional de Educação Especial, voltada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O decreto permitia que a família do aluno escolhesse onde ele estudaria: em escolas regulares inclusivas, escolas especializadas ou escolas bilíngues⁷. O decreto foi recebido com notas de repúdio e forte resistência nas redes sociais, sendo considerado, inclusive, inconstitucional e, graças à mobilização dessas vozes que acreditam em uma educação inclusiva, foi revogado em 18 de dezembro.

⁷ Neste contexto, escolas bilíngues referem-se a escolas especializadas para pessoas surdas em que se ensina, no Brasil, LIBRAS, como língua primária, e Língua Portuguesa, como língua secundária.

A revogação do Decreto nº 10.502 não está ancorada na invisibilização e negação do trabalho e da importância das escolas especializadas, que, inclusive, são referência para os profissionais da rede regular, transmitindo conhecimento especializado por meio de cursos oferecidos e palestras, por exemplo; a revogação do decreto é sobre não retroceder e aceitar um sistema educacional segregador e, com isso, tirar da escola regular o compromisso de se adaptar e se engajar na luta por uma educação efetivamente inclusiva.

Em artigo publicado no site da Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), sobre a votação da liminar que revogou o decreto 10.502 no Supremo Tribunal Federal, Figueiredo (2021, n.p.) aponta que

A decisão do Plenário do STF atende os princípios da dignidade humana e da não discriminação e as expectativas de significativa parcela da sociedade civil que, bem articulada, manifestou sua irrisignação quanto ao Decreto nº 10.502/2020 em reportagens, artigos, manifestos, cartas públicas, notas de repúdio, notas técnicas e mobilizações sociais amplas. No Congresso Nacional essa irrisignação foi evidenciada na apresentação de mais de uma dezena de Projetos de Decretos Legislativos (PDLs) para sustar os efeitos do Decreto e, no âmbito do Judiciário, no ajuizamento da ADPF 751 e da Reclamação 44591, além da ADI 6590.

Diante disso, torna-se clara a importância de relembrarmos, sempre que possível, o caminho percorrido até aqui para que não percamos a dimensão histórica da luta pela inclusão escolar das pessoas com deficiência, cientes de que a sociedade exclui e segrega há mais tempo do que busca incluir. Isso contribui para que tenhamos consciência do quanto ainda falta para que os direitos conquistados deixem de ser ameaçados e possam realmente garantir que esses cidadãos ocupem cada vez mais espaços na sociedade, inclusive nas escolas regulares, que, para o bem de todos, necessita tornar-se realmente inclusiva, como tantos documentos, nacionais e internacionais, orientam e exigem. Retroceder não pode ser uma opção.

Como a presente dissertação se ocupa da inclusão escolar de um aluno cego, no item a seguir evidenciamos a importância do braille para a inclusão social da pessoa cega na vida adulta.

1.2. A voz da experiência: o braille como ferramenta de inclusão

A proposta de intervenção apresentada neste trabalho foi pensada para ser aplicada em uma sala de aula na qual estuda um aluno cego, conforme já evidenciado. Discutiremos, no capítulo 2, Fundamentação Teórica, no item Leitura Inclusiva, os motivos pelos quais o braille é essencial no letramento da pessoa cega. Um desses motivos é explicitado por Belarmino (2001, n.p.): 78% das pessoas cegas que estão bem colocadas no mercado de trabalho foram alfabetizadas pelo Sistema Braille. É um dado significativo, que reafirma a importância desse sistema como um instrumento poderoso para a autonomia e inclusão social dessas pessoas.

A bibliografia da pesquisa realizada contou com trabalhos realizados por pessoas cegas: Joana Belarmino de Souza⁸ (BELARMINO, 2001; SOUZA, 2018) e Rosana Davanzo Batista (BATISTA, 2012; 2018). Esse fato permitiu que se “ouvisse” alguns temas caros a este trabalho a partir das narrativas de quem vivencia a cegueira. São duas pessoas que, não sem dificuldades, como fica claro em seus relatos, estão entre os 78% citados por Belarmino.

Joana Belarmino de Souza, jornalista, cega desde o nascimento, compartilha um pouco de sua vivência no artigo “Cegueira, Acessibilidade e Inclusão: Apontamentos de uma Trajetória” (SOUZA, 2018). Nele, traça sua trajetória profissional e acadêmica, iniciada em uma escola especial, culminando em um doutorado. No referido artigo, ela conta que estudar em uma escola especializada, tão cheia de regras e disciplinas, embora a tenha privado de alguma liberdade, lhe deu uma grande recompensa: o braille, que possibilitou a ela descobrir a literatura.

O aprendizado do braille foi uma recompensa e tanto. A literatura me fazia abstrair daquele mundo ordenado, me permitia vagar por lugares onde eu não tinha que me impor limites. Desde então, envolvi-me de tal forma com a literatura, que, às vezes, vivia uma espécie de ilusão: eu habitava o mundo dos livros e era de lá que às vezes visitava o mundo real. (SOUZA, 2018, p. 566)

A autora também aborda o capacitismo e suas diversas faces quando aponta que “o mundo atual olha para a cegueira com espelhos diversos e que muitos

⁸ As duas obras de Joana Belarmino de Souza utilizadas nesta dissertação diferem quanto ao sobrenome da autora: SOUZA (2018) e BELARMINO (2001). São, portanto, referentes à mesma pessoa.

desses espelhos estão atravessados pelos antigos fantasmas da patologia, do preconceito, da indiferença” (SOUZA, 2018, p. 570).

Outra autora acima citada, Rosana Batista, cega desde o nascimento, é pedagoga e afirma, na apresentação da sua tese de doutorado (BATISTA, 2018), que defende a importância do braille em contraposição a outras tecnologias desde sua dissertação de mestrado. Na ocasião, quando entrevistou adultos cegos e discutiu a importância dos recursos tecnológicos e do braille para a educação desses sujeitos, “os entrevistados valorizaram a aprendizagem do braille nos anos iniciais de ensino e apontaram-no como a porta de entrada para o cego beneficiar-se de outras tecnologias” (BATISTA, 2018, p. 12).

Batista também fala sobre capacitismo, relatando uma experiência em que foi tratada de forma diferente por sua professora, que relevou seu mau comportamento por ela ser cega, afirmando que “a condescendência, que normalmente se tem com alunos com necessidades educacionais especiais é uma forma de expressar pena ou descrédito em relação às suas capacidades” (BATISTA, 2012, p. 1).

Entrevistamos, também, Lethicia Massolini Romaquelli, 28 anos, cega desde o nascimento, a fim de ouvirmos como foi sua vivência como aluna incluída na rede regular em relação ao braille e ao letramento literário, entre outros temas. Lethicia é egressa do Curso de Letras da UNESP de Araraquara-SP, licenciada em Português/Italiano e pós-graduanda em Educação Inclusiva com ênfase em tecnologias assistivas. Atualmente trabalha como escrevente técnico-judiciário do Tribunal de Justiça de São Paulo e pretende cursar Direito. Lethicia ainda é criadora do canal “Cegueira Sem Tabu”, no YouTube, onde aborda assuntos relacionados a sua vida e à inclusão de pessoas cegas na sociedade.

As perguntas (QUADRO 1) foram enviadas por escrito, via *WhatsApp*, e foram respondidas igualmente por escrito, em documento do Word. O formato da entrevista não foi previamente combinado. A entrevistada foi deixada à vontade para que respondesse sem se limitar às perguntas norteadoras e acrescentasse qualquer ponto que julgasse relevante.

Quadro 1. Questões norteadoras para a entrevista

Perguntas:

1. Onde você cursou o ensino fundamental?
2. Quando e como o braille entrou na sua vida?
3. Você tem o hábito de ler? Se sim, sempre gostou?
4. Como era sua relação com a leitura durante o ensino fundamental?
5. Você tinha acesso a livros literários em braille na sua infância? Se sim, quem possibilitou esse acesso?
6. No ensino fundamental, o braille sempre foi incentivado e utilizado pela escola?
7. Como você define o papel da sua família na sua educação formal?
8. De acordo com sua experiência, quais foram os pontos positivos e negativos de estudar em uma escola regular?
9. Qual sua opinião sobre os audiolivros?
10. O que você pensa sobre os recursos tecnológicos, cada vez mais variados, na inclusão das pessoas cegas? Você acha que eles colaboram para um processo de desbrailização?
11. O que você gostaria de dizer sobre a inclusão na rede regular?

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As respostas resultaram em valiosa contribuição à nossa pesquisa, explicitando a importância do braille e da parceria família-escola para a vida escolar de nossa entrevistada.

O braille entrou na vida de Lethicia (ROMAQUELI, 2020) aos 4 anos, quando ela estava na Educação Infantil em escolar regular e era, paralelamente, alfabetizada em braille por uma professora especializada. Aos seis anos já estava alfabetizada. Seu pai também aprendeu braille, quando ela iniciou o Ensino Fundamental, ficando responsável por transcrever suas atividades da escrita convencional para o braille e vice-versa, para que os professores pudessem corrigi-las. Talvez por isso, de acordo com ela, nenhum professor durante o Ensino Fundamental e Médio “precisou” aprender o braille.

Lethicia destaca o papel da família para que o uso do braille tenha se instaurado como rotina na escola:

Sempre utilizei o Braille: desde minha alfabetização, no Ensino Infantil, até os dias atuais. A escola nunca tentou questionar esse uso, porque meus pais, no início da minha formação e, logo depois, eu mesma, sempre fomos categóricos em recusar qualquer substituição da modalidade escrita pela modalidade oral nas atividades que realizava. (ROMAQUELI, 2020)

Lethicia cursou todo o Ensino Fundamental em escolas regulares, inicialmente na rede pública e nos dois últimos anos, 7^a e 8^a séries, em rede municipal e relata que não consegue pensar em nenhum ponto negativo no fato de ter estudado em escolas regulares, pois a maioria de seus professores e colegas

sempre a acolheu, tendo um olhar natural e empático em relação a sua deficiência. Diz ainda que, nas raras vezes em que houve alguma situação que tenha fugido disso, conseguiu “reverter a situação sem grandes danos” (ROMAQUELI, 2020). Infelizmente, o olhar empático que Lethicia recebeu parece ser a exceção e não a regra em nossa sociedade ainda tão capacitista.

Sobre a leitura literária em braille, Lethicia afirma que esta sempre esteve presente em sua vida, desde a alfabetização e que hoje a realiza por meio da Linha Braille⁹:

Aprendi, desde então, que, diferentemente do que ocorria com as crianças que enxergavam, que poderiam praticar a leitura nos mais diversos espaços sociais, eu precisava exercitá-la exclusivamente por meio dos livros. Essa compreensão, sem dúvida, contribuiu muito para meu domínio da linguagem escrita. Atualmente, essa prática tem sido muito mais fácil, graças aos livros digitais, que leio utilizando a Linha Braille, dispositivo eletrônico que, conectado ao computador ou ao celular, ou mesmo de forma autônoma, codifica textos em Braille. (ROMAQUELI, 2020)

Ter o acesso aos livros em braille era uma luta, mas seus pais enfrentavam essa dificuldade, conforme relata:

Meu acesso se dava de maneiras diferentes: na maioria das vezes, meus pais compravam os livros, pagavam para alguém digitá-los e enviavam ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), em SP, para sua impressão em Braille. Outras vezes, recebia, na biblioteca da minha escola, livros em Braille, enviados pela Fundação Dorina Nowill¹⁰. Algumas vezes, ainda, ia a outras bibliotecas, inclusive de escolas de cidades vizinhas, que também recebiam livros dessa Fundação, para ter acesso a mais títulos. (ROMAQUELI, 2020)

A entrevistada conta que seu sonho de criança era encontrar livros em braille nas livrarias, poder andar entre as prateleiras, ler os títulos e escolher o que quisesse, mas que, “infelizmente, esse sonho não foi realizado naquela época: os

⁹ Trata-se de um dispositivo que exhibe dinamicamente a informação da tela por meio de pontos que se abaixam ou levantam formando os símbolos em braille. A linha braille pode ser conectada a computadores de mesa, notebooks ou celulares, a depender do seu modelo.

¹⁰ A Fundação Dorina Nowill para Cegos (www.fundacaodorina.org.br) é uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico que, há mais de 70 anos, se dedica à inclusão social de pessoas com deficiência visual por meio de: produção e distribuição gratuita de livros em braille, falados e digitais acessíveis; oferta de serviços especializados gratuitos para pessoas com deficiência visual e suas famílias, nas áreas de educação especial, reabilitação, clínica de visão subnormal e empregabilidade; oferta de cursos, capacitações e consultorias.

únicos livros que encontrava em braille eram os da Turma da Mônica” (ROMAQUELI, 2020).

Em relação à leitura escolar no Ensino Fundamental, conta que atividades que visavam estimular a leitura eram abundantes: leitura de livros literários que resultavam em avaliações mensais e atividades semanais de leitura de uma história escolhida pela professora. Essa atividade semanal era entregue aos seus pais com antecedência para que fosse transcrita para o braille e então, no momento da leitura, a professora entregava a atividade para toda a turma, incluindo a folha em braille para Lethicia (ROMAQUELI, 2020).

No caso da entrevistada, fica claro o papel determinante que sua família desempenhou na busca por uma educação realmente inclusiva. Ela afirma que os pais foram imprescindíveis em sua educação, sendo consultados pelos professores inclusive sobre formas adequadas de ensinar determinados conteúdos:

O exemplo mais contundente disso foi a matemática: foi meu pai quem conseguiu criar uma forma para eu fazer contas de divisão com dois números utilizando a máquina Braille. Afinal, não era possível eu colocar “número embaixo de número”, como se faz convencionalmente. Era preciso fazer tudo na horizontal, e assim foi feito, e deu muito certo. (ROMAQUELI, 2020)

Lethicia acredita que o uso das tecnologias digitais em substituição à leitura e escrita em braille – processo chamado de *desbrailização*, do qual nos ocuparemos mais adiante – é um assunto que precisa ser olhado com muito cuidado e que lhe causa muita preocupação, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes que estão em processo de aquisição da escrita. Embora afirme que utiliza leitores de tela rotineiramente para trabalhar, pontua que não deixou de utilizar o braille, mesmo que por meio eletrônico, com o auxílio da Linha Braille. Lethicia conclui que

A leitura auditiva, oferecida pelos leitores de tela, não permite à pessoa cega a compreensão de aspectos fundamentais da linguagem escrita, tais como ortografia e morfossintaxe. Nesse sentido, o uso do Braille, seja impresso, seja eletrônico, na minha opinião, é imprescindível para que uma pessoa cega adquira plenamente o domínio da linguagem em sua modalidade escrita. (ROMAQUELI, 2020)

A respeito dos audiolivros, a entrevistada acredita que sejam uma importante alternativa para pessoas cegas que tenham algum impedimento em relação ao uso do braille, acrescentando que é o caso de muitas pessoas que ficam cegas na vida adulta (ROMAQUELI, 2020).

Os relatos de Joana, Rosana e Lethicia deixam claro o impacto que o braille teve em suas vidas, ampliando a autonomia ao facilitar o acesso ao mundo letrado. Uma pessoa com deficiência não precisa de mais obstáculos para conquistar seu lugar na sociedade, além daqueles que a própria sociedade impõe ao segregar, estigmatizar e negar acessibilidade.

Silva (2004, p. 8) nos chama atenção para o óbvio ao dizer que, embora as pessoas cegas possam ser vistas e entendidas como diferentes em relação à aparência, forma de comunicação e enquanto indivíduos, são

iguais às demais pessoas, enquanto capacidade produtiva e relacional, com enorme potencial a ser desenvolvido e com possibilidades de desenvolver vários trabalhos e serviços de que a sociedade precise, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades e condições necessárias.

De acordo com Hehir *et al.* (2016, p. 2), “quando adultos, alunos com deficiência que foram incluídos são mais propensos a ser matriculados no ensino superior, encontrar um emprego ou viver de forma independente”. Para um aluno cego, no entanto, uma inclusão efetiva passa pelo domínio do Sistema Braille, já que está relacionado ao desenvolvimento de suas habilidades concernentes à leitura e à escrita. Ler e escrever com desenvoltura aumenta as chances de sucesso profissional na vida adulta, assim como para alunos videntes, ampliando as possibilidades de escolha.

Uma educação realmente inclusiva pode ser determinante para que os alunos cegos consigam exercer social e profissionalmente os papéis que almejem, tanto quanto lograram Rosana, Joana e Lethicia.

2. A leitura literária inclusiva: pressupostos teóricos

Para o trabalho com questões de letramento e leitura, a pesquisa toma por base predominantemente os postulados de Soares (2001, 2004) e Rojo (2017). As reflexões acerca da formação do leitor literário e da importância da literatura apoiam-se em Zilberman (2008), Cosson (2018, 2019), Candido (2017) e Rouxel, Langlade e Rezende (2013), entre outros.

Para a discussão sobre letramento literário e a elaboração da proposta de intervenção serão utilizados os pressupostos teóricos e os exemplos de sequência apresentados por Cosson (2018). Serão considerados também os conceitos referentes à Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) para os procedimentos de leitura e manutenção de Diários de Bordo dos leitores.

Apresentam-se a seguir conceitos e discussões fundamentais para este trabalho.

2.1. Letramento e leitura literária na escola

Compreender e produzir textos envolve dimensões sociais, culturais e psicológicas. Na esfera social, apoderar-se da leitura é imprescindível para democratizar o acesso à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, dominar estratégias diversificadas de leitura é de grande auxílio na autonomia do aluno. A construção da autonomia, por sua vez, favorece várias formas de desenvolvimento, como o cognitivo e o afetivo e também o da capacidade verbal (DOLZ, 2019).

A entrada do sujeito no mundo da escrita se dá simultaneamente pelos processos – interdependentes e indissociáveis – de alfabetização e letramento. O termo *alfabetização* refere-se à aquisição do sistema convencional de escrita, ao passo que o termo letramento se baseia no uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004). Fica claro, portanto, que a compreensão efetiva da palavra escrita não acontece pela simples decodificação de símbolos, afinal “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, por se tratar de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

Foi a necessidade de dar conta de tal complexidade que fomentou o surgimento do termo letramento, em meados de 1980.

A origem da palavra ajuda a clarear a relação entre ela e a alfabetização. Segundo Soares (2001), letramento veio do inglês *literacy*. *Littera*, no latim, significa *letra* e acrescido do sufixo *-cy*, denota *fato de ser, condição*. Ou seja, *literacy* é a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, que se alfabetiza. Esse conceito traz implícita a ideia de que ser capaz de ler e escrever desencadeia consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas e até econômicas para o indivíduo e, também, para a sociedade em que ele está inserido. A criação da palavra letramento, em língua portuguesa, segue a esteira de *literacy*: *letra*, do latim *littera* e o sufixo *-mento*, que denota *resultado de uma ação*. Letramento é, portanto, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18).

É preciso esclarecer que o conceito de letramento é complexo e multifacetado, impossibilitando uma única definição. Uma outra inferência que se pode tirar do conceito de letramento e denota sua complexidade é a possibilidade de um indivíduo ser *letrado*, ainda que não seja alfabetizado. Se um adulto analfabeto faz uso da escrita, ainda que por meio da leitura que terceiros realizem para ele, seja de cartas, placas, notícias, avisos, etc., ou, ainda, ditando uma carta, está se envolvendo em práticas sociais de leitura e escrita, e é, portanto, letrado de alguma forma (SOARES, 2001; 2004).

Considerando essa concepção de letramento, algo semelhante acontece com uma pessoa cega que nunca tenha sido alfabetizada com o método braille e que mesmo assim participe de práticas de leitura por meio da audição, como quando alguém lê para ela uma placa, um cardápio ou as promoções do dia no quadro informativo do mercado. Nesse exemplo, há letramento, pois o uso social da palavra escrita está presente, mesmo que não tenha ocorrido a alfabetização. Silva (2018) pontua que seria incoerente dizer que crianças cegas não participam da cultura letrada por não terem contato visual com a escrita, porém, afirma que é inegável a existência de obstáculos para o acesso às práticas letradas em formas adaptadas às demandas e possibilidades do indivíduo cego. A esse respeito, a autora assevera, ainda, que, “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” (SILVA, 2018, p. 43).

Apesar de estar claro que a pessoa cega pode fazer usos sociais da leitura e da escrita, mesmo que não seja alfabetizada, e entendendo os processos de alfabetização e letramento como interdependentes, mas distintos, é necessário pontuar algumas particularidades sobre a alfabetização da criança cega em relação à da criança vidente. A criança que enxerga naturalmente acessa diferentes produções escritas como rótulos, embalagens, livros etc., muito antes de ingressar na escola, o que não acontece com a criança cega, pois o braille, embora seja um sistema de escrita derivado da escrita alfabética, não é um objeto socialmente estabelecido, e, conseqüentemente, não faz parte da vivência diária desse público. É somente no ambiente escolar que a criança cega entrará em contato com a leitura e a escrita em braille, o que pode acarretar atraso em seu processo de alfabetização (LIMA, 2010). De modo geral, alunos cegos continuarão tendo muito menos contato com a escrita quando comparados aos alunos videntes, o que torna ainda mais especial o papel da escola no incentivo e desmistificação do uso do braille.

Retornando ao contexto em que o termo letramento surge no Brasil, Zilberman (2008) nos esclarece sobre o papel que as escolas passam, então, a desempenhar em relação à leitura. O processo de modernização da sociedade, associada à industrialização, ocasionou a expansão da escola brasileira, que passou a receber alunos oriundos do campo, das classes de trabalhadores. Não mais voltada apenas à elite, a escola precisou repensar sua função, pois não bastava mais difundir a norma-padrão e a literatura canônica. Apresenta-se a necessidade, dessa forma, de ir além da alfabetização e passar ao letramento, sobretudo o literário, para dar conta do novo contingente. A leitura de textos mostra-se, então, “como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos” (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

Ainda hoje, o lugar da leitura e da literatura na escola é controverso. No Ensino Médio a leitura efetiva de textos de literatura é suprimida por aulas que privilegiam datas, resumos, trechos de obras, contextos históricos, biografias de autores e listas de características de escolas literárias. Não que não sejam informações importantes, mas onde fica a literatura, o contato com o texto integral nesses casos? E o leitor? No Ensino Fundamental II, universo desta pesquisa, a incumbência de continuar a “formação do leitor”, iniciada no Fundamental I também não tem seu espaço garantido. É comum ouvir de professores de língua portuguesa

que não “sobra” tempo para a leitura, principalmente a literária. Existe a preocupação em vencer item a item os conteúdos gramaticais, preparar o aluno para “vestibulinhos” e avaliações externas, o que geralmente resulta em uma abordagem que orbita em torno da gramática de maneira anacrônica, portanto, conteudista, deixando a leitura, ainda mais a literária, sempre para depois - um depois que, às vezes, não chega.

A respeito da falta de tempo para a leitura nas escolas, Rezende (2013, p. 10) acrescenta a formação do professor como um fator que colabora para a situação crítica:

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas.

Na mesma direção, Zilberman (2008, p.18) afirma que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura” e que “a escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática”. A BNCC aponta para a mudança que precisa acontecer em relação aos conteúdos estanques que figuram nas aulas de língua portuguesa, sinalizando a necessidade de contextualização, quando esclarece que

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (BRASIL, 2018, p. 137)

Um dos caminhos para isso é a leitura. Rojo (2005, p. 207) atenta para o fato de que

no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

Além desses apontamentos, é necessário pensar sobre o quanto o mundo mudou desde o surgimento do termo letramento, em relação à tecnologia. De acordo com Rojo (2017), com essa mudança nas últimas décadas, as formas de comunicação, interação e letramentos mudaram também, trazendo novos desafios para a educação, para além daqueles relacionados aos letramentos da letra e do impresso. Os novos e múltiplos letramentos, ou multiletramentos, oriundos das tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDICs, com seus novos procedimentos, textos e mentalidades, são também um desafio para a educação, devendo estar presentes na sala de aula.

Quando se fala do letramento de alunos cegos, as tecnologias tornam-se instrumentos muito úteis e importantes, pois permitem acesso a audiolivros, programas de leitura de telas e até mesmo o acesso mais facilitado aos conteúdos escolares por meio de videoaulas, disponíveis em inúmeros canais na *internet*, sem a necessidade da leitura em braille. Porém, apesar de todo esse avanço, é preciso cautela, pois, assim como a escrita alfabética, o braille não pode ser encarado como uma tecnologia obsoleta, sob o risco de se perpetuarem os problemas de alfabetização de cegos, como alterações ortográficas abundantes na escrita.

O nível de letramento de grupos sociais está vinculado a condições sociais, econômicas e culturais e é preciso, portanto, que haja condições para o letramento, como a escolarização real e efetiva, além da disponibilidade de material para leitura. Não basta, portanto, que as pessoas sejam alfabetizadas; é necessário que estejam imersas num ambiente de letramento, com acesso a livros, jornais, revistas, bibliotecas e livrarias, para que possam entrar de fato no mundo letrado e a leitura tenha, então, função, tornando-se necessidade e lazer (SOARES, 2001).

É inegável, no entanto, que muitos alunos encontram apenas na escola tal possibilidade de imersão no mundo da leitura, a começar pelo acesso material; não obstante, também nos deparamos com o fato de que nem todas as escolas possuem recursos materiais suficientes para isso. Cosson (2018) atenta para a situação das bibliotecas de grande parte das escolas brasileiras que, quando existem, não contam com funcionários preparados para incentivar a leitura, configurando, por vezes, depósitos de livros didáticos, além de apresentarem livros antigos e em pouca quantidade.

Além dessas dificuldades, quando falamos de livros em braille surge outro problema: a baixa produção de títulos pelo mercado editorial em razão do grande

espaço que essa escrita em braille ocupa (três páginas impressas em braille equivalem a apenas uma em escrita comum) e do custo de sua impressão, que necessita de profissionais especializados e papel em gramatura mais elevada (CERQUEIRA; OLIVEIRA, 2006).

Considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas em relação às tecnologias, acrescenta-se, ainda, a necessidade de adequação da escola no que diz respeito a proporcionar recursos que possibilitem aos alunos acesso às TDICs. Muitas escolas não possuem computadores disponíveis, lousas digitais, equipamentos de multimídia e, por vezes, sequer acesso de qualidade à *internet*. Se faltam recursos básicos, que não são difíceis de serem adquiridos, seja pelo valor ou disponibilidade, quando o assunto é tecnologias assistivas, como uma impressora braille, de custo elevado, por exemplo, a situação fica ainda mais complexa.

Contudo, para Cosson (2018), as práticas de sala de aula devem possibilitar o acesso às obras literárias, indo além de sua simples leitura ao contemplar o processo de letramento literário, pois é necessário entender a literatura como prática e discurso, favorecendo, dessa maneira, que os alunos entendam criticamente seu funcionamento. Cabe ao professor trabalhar essa criticidade de modo que seus alunos consigam ir além do simples consumo de textos literários.

Além disso, é preciso que a leitura literária na escola – em braille ou não – seja prazerosa e, ao mesmo tempo, comprometida com o conhecimento que todo saber demanda, colocando-se no centro das práticas literárias a efetiva leitura dos textos, e não informações que apenas auxiliam nessas leituras, como a crítica, a teoria ou a história literária (COSSON, 2018).

Pinheiro (2006, p. 18) defende a relevância de trabalhos preocupados com o letramento literário:

Em um país, como o Brasil, que ainda apresenta altos índices de analfabetismo, pesquisas sobre o letramento e, principalmente, sobre o letramento literário, para alguns educadores, podem parecer não muito adequadas. Contudo, acredito que, em um país democrático, o letramento literário não deve ser privilégio de uma minoria. Não apenas a alfabetização deve ser discutida como um direito de todo cidadão, mas também o letramento, e dentro dele: o letramento literário.

Em seu ensaio canônico, “O direito à literatura” (2017), Antonio Candido afirma que os bens incompressíveis não são somente os que asseveram

dignamente a sobrevivência física, como a saúde, a alimentação, a moradia, a instrução, o amparo à justiça pública, mas também aqueles que garantem a integridade espiritual, como o direito à crença, ao lazer, à opinião, à arte e, portanto, à literatura. Porém, alerta que, para pensarmos em direitos humanos, é necessário reconhecermos que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro.

Candido (2017, p. 193) associa tal direito a uma sociedade justa, pois esta “pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Ressalta, ainda, a importância de que, em sociedades desiguais como a nossa, haja esforço dos “governos esclarecidos” e dos “homens de boa vontade” para que a falta de oportunidades culturais seja sanada. Utopia, talvez, ao se pensar no primeiro grupo, mas, possibilidade quando contamos com o trabalho do segundo grupo, onde se encaixam os professores que ainda acreditam na educação como única saída possível.

A BNCC reforça que, no campo artístico-literário, para o ensino fundamental II, importa dar continuidade à formação do leitor literário, fruidor, evidenciando o caráter estético desse tipo de leitura e escrita (BRASIL, 2018). Zilberman (2008, p. 18) afirma que esse sentimento de prazer, de que se trata a fruição de uma obra, é “motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado”.

A literatura nos tira de nós para nos devolver melhores, transformados e mais humanos. Para Cosson (2018), no exercício da literatura podemos romper os limites do tempo e espaço de nossa própria experiência, podendo ser o outro, viver como o outro, sem nos afastarmos de nós mesmos, e essa é a razão do porquê interiorizamos mais intensamente as verdades conhecidas por meio da poesia e da ficção. Coutinho (2015, p. 24-25) aponta para a mesma conclusão acerca desse movimento de conhecer o mundo do outro e, em razão disso, reconhecer nosso próprio lugar neste mundo, ao afirmar que “através das obras literárias tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana”.

São essas concepções e discussões aqui expostas, bem como as que serão apresentadas no item “Leitura Inclusiva”, a seguir, que nortearão a proposta de intervenção.

2.2. Leitura inclusiva

Ao longo da sua trajetória milenar, a cegueira inventou modos de ser vista. Fosse cantando nas feiras públicas, fosse escrevendo em braille, fosse engrossando as lutas políticas por melhores dias para todos. Em todos os tempos, cegos rejeitaram um lugar ora privilegiado, ora desvantajoso, ora quase divino, ora quase invisível. Em todos os tempos, cegos quiseram ser vistos como eles são, pessoas que tocam nas palavras para forjar sua leitura de mundo. (SOUZA, 2018, p. 570)

Neste item serão apresentados conceitos importantes para a discussão sobre a necessidade de buscar-se que alfabetização e letramento ocorram de forma inclusiva em uma sala de aula que conta com um aluno cego. Nessas circunstâncias, o braille precisa ser incorporado ao cotidiano escolar, a fim de que o aluno em questão seja atendido em suas necessidades, visto e respeitado em sua forma de ler o mundo.

2.2.1. O Sistema Braille

Para fins pedagógicos, é considerado cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, precisa de instrução em braille ou de *softwares* de leitura de textos. Já aquele que lê impressos ampliados ou com o auxílio de recursos óticos, é considerado possuidor de visão subnormal (CONDE, 2012).

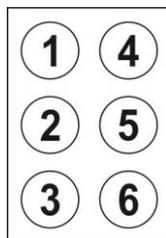
Farias e Botelho (2009) atentam para o fato de que, como as pessoas cegas não podem ser alfabetizadas utilizando-se da visão, houve a necessidade de se buscar um sistema que possibilitasse a elas ler e escrever. Em 1825, então, o francês Louis Braille criou o sistema que leva seu sobrenome. Sistema porque possui regras próprias de escrita, assim como a escrita gráfica possui as suas, embora haja muitas correlações entre os dois sistemas.

Foi após várias pesquisas que Louis Braille, cego desde os três anos, criou uma combinação de pontos que podiam ser lidos apenas com as pontas dos dedos. O Sistema Braille foi inspirado no código de Barbier, primeiro sistema de leitura por

pontos, criado pelo militar francês Charles Barbier para que os soldados pudessem utilizar a escrita noturna (LIMA, 2010).

O Sistema Braille resulta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas com três pontos cada uma. O conjunto desses seis pontos é conhecido como *cela braille* ou *célula braille* (FIGURA 2). Na parte superior temos os pontos 1 e 4, na intermediária, os pontos 2 e 5, e na parte inferior, os pontos 3 e 6 (FERREIRA, 2016).

Figura 2. Cela braille



Fonte: Site Formidan. Disponível em: <http://formidan.com.br/braille/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

As diferentes disposições dos pontos na cela braille possibilitam a formação de 63 combinações que constituem os símbolos braille. Esses 63 sinais podem representar as letras do alfabeto (FIGURA 3), as letras acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais e, também, símbolos utilizados na música, na matemática, na química, na informática etc. Até mesmo gráficos e tabelas podem ser representados utilizando-se os sinais (FERREIRA, 2016).

Figura 3. Alfabeto braille



Fonte: Site Esporte e Cultura para Cegos. Disponível em: <http://urece.org.br/site/servicos/cardapios-em-braille/screen-shot-2012-12-06-at-4-46-41-pm/> Acesso em: 5 abr.2021.

Batista (2018, p. 13) pontua que o braille “vincula-se ao sistema alfabético, pois, para o cego ler e escrever, precisa compreender o funcionamento do sistema de notação alfabética, como é exigido de todos os videntes”. Nessa esteira, Martinez (2012, p. 199) reforça que “é preciso lembrar que o braille representa as letras do

alfabeto por meio da ‘pontografia’, por isso, não se trata de um código, mas de um sistema notacional tátil”.

Para a escrita braille, há necessidade de alguns instrumentos. No meio escolar, no início da alfabetização em braille, são utilizados a reglete (FIGURA 4) e o punção (FIGURA 5). A reglete existe desde 1837, quando Louis Braille apresentou sua primeira versão, e é composta por duas placas do tamanho de pequenas régua, de metal ou plástico, fixas por uma dobradiça na lateral esquerda e com um espaço entre elas para permitir que se introduza a folha de papel. O punção, que se parece com uma caneta, é introduzido nos retângulos vazados da placa de cima, correspondentes aos espaços da cela braille, para escrever a letra, número ou símbolo desejado, formando pontos em relevo pela pressão exercida (ALISSON, 2013).

Figura 4. Reglete de mesa



Fonte: Site do Departamento de Apoio à inclusão da UERN - DAIN, 2009. Disponível em: <http://www.uern.br/graduacao/dain/ajuda.html>. Acesso em: 16 nov. 2020

Figura 5 – Punção



Fonte: Site BC produtos. Disponível em: <https://www.bcprodutos.com.br/produtos/puncao-para-reglete-5300>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Gehm e Silva (2017, p. 832) esclarecem que a escrita com a reglete e o punção “é no inverso da folha, específica para Braille, iniciando da direita para a esquerda. A leitura será no inverso da escrita, iniciando da esquerda para a direita, pelo dedo indicador da mão predominante do leitor”. Disso resulta uma escrita espelhada, tornando a aprendizagem um tanto dificultosa.

Hoje, porém, já existe a reglete positiva, que facilita esse processo de escrita manual, possibilitando que os pontos já sejam feitos em alto relevo; portanto, o usuário começa a escrever da esquerda para a direita e não precisa virar a folha para ler o que foi escrito. A nova versão do instrumento, que possibilita reduzir em até 60% o tempo de aprendizado do braille, foi desenvolvida por pesquisadores da UNESP de Araraquara (UNESP, 2013).

A máquina de datilografia modelo Perkins Brailier (FIGURA 6) é bastante utilizada no meio escolar, apesar de seu custo elevado. Essa máquina pesa quase cinco quilos e conta com 9 teclas, sendo uma tecla de espaço, uma tecla de retrocesso, uma tecla de avanço de linha e 6 teclas correspondente a cada um dos pontos. Toca-se uma ou mais teclas simultaneamente para produzir a combinação dos pontos em relevo, formando o símbolo desejado. Com as diversas combinações que os seis pontos permitem, formam-se 63 sinais diferentes, representando letras do alfabeto, acentuação, pontuação, números e outros símbolos. É necessária a utilização de papel com gramatura especial.

Figura 6. Máquina Perkins Brailier



Fonte: Site do Departamento de Apoio à inclusão da UERN - DAIN, 2009. Disponível em: <http://www.uern.br/graduacao/dain/ajuda.html>. Acesso em: 16 nov. 2020

Também é empregada, em menor escala, por conta do seu valor, a impressora braille que, através de programas específicos, otimiza a produção de

mapas e gráficos táteis, figuras simples e textos em braille. Outra tecnologia pouco utilizada, em razão de seu custo elevadíssimo, é a linha (ou display) braille, já mencionada neste trabalho.

Além das tecnologias citadas, relacionadas à escrita e leitura do Sistema Braille, o avanço das TDICs permitiu o acesso a diversas ferramentas que ampliaram as possibilidades de comunicação e aprendizagem da pessoa cega, o que é bastante positivo. Porém, em razão do uso dessas tecnologias, entre outros motivos, o braille vem sofrendo um “apagamento”, chamado por alguns pesquisadores de *desbrailização*.

O Sistema de Louis Braille foi o responsável por possibilitar o acesso de pessoas cegas à leitura, à escrita e à escolarização, e deixar de usá-lo pode trazer sérias consequências na alfabetização e letramento dos alunos cegos.

2.2.2. Leitura em braille vs desbrailização: descaminhos do letramento

Segundo Gehm e Silva (2017), *desbrailização* é um termo usado por alguns pesquisadores para se referir à substituição do ensino do Sistema Braille por outros meios tecnológicos que promovem maior facilidade de acesso aos materiais escolares pelos alunos cegos. Apesar de ter sua origem no início dos anos 1960, em Portugal, esse termo ainda é pouco utilizado e estudado.

Em suas pesquisas, as autoras constataram que no Brasil há uma redução do uso do Sistema Braille e também falta de interesse em sua utilização, principalmente pelos jovens cegos, o que muitas vezes é ocasionado pela falta de oferta de materiais produzidos em braille. Elas também pontuam a importância das tecnologias digitais como facilitadoras do acesso aos conteúdos pelos alunos cegos, pois os núcleos e centros de produção braille têm, por vezes, dificuldade em cumprir a demanda de materiais. Entende-se, portanto, que as tecnologias sejam aliadas no processo de alfabetização das pessoas cegas, porém, o braille sempre deve ser priorizado por tratar-se do único meio que permite aos cegos o acesso total à escrita e à leitura (GEHM; SILVA, 2017).

Silva (2018, p. 47) afirma que o uso do texto em braille possui vantagens sobre as tecnologias disponíveis, já que

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.

Batista (2018) também aponta para a pouca utilização e difusão do Sistema Braille e acrescenta que, embora os próprios cegos prefiram as tecnologias, a culpa não é deles, pois uma criança vidente também preferiria um tablet se pudesse escolher entre o dispositivo e um caderno. O autor conclui que o problema está no sistema e nas políticas públicas, questionando por que os cegos não fazem com o Sistema Braille o mesmo que os surdos conseguiram realizar com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que foi implementada nas universidades.

Temos, portanto, a tecnologia a nosso favor, dispomos de várias ferramentas que auxiliam na aprendizagem e comunicação dos cegos, porém, o acesso à leitura e à escrita em braille não é facilitado, pois, entre outras razões, depende de tecnologias assistivas relativamente caras e que não fazem parte da realidade das escolas. Basta uma breve pesquisa sobre o preço de uma impressora braille, por exemplo, em qualquer buscador na *internet*, para que esse fato se evidencie e se explique. A esse respeito, Souza (2018, p. 570) afirma que, assim como apenas os cegos afortunados eram vistos nas sociedades antigas, “as conquistas tecnológicas da sociedade contemporânea só chegam a uns poucos afortunados”.

No entanto, é importante salientar que isso não exime os envolvidos na educação de buscarem soluções, pois, enquanto estas não são encontradas, o braille deixa de ser largamente utilizado pelos alunos cegos, como seria o ideal, exatamente como acontece com W*.

Conforme ressalta Moraes (2015, p. 1):

O Sistema Braille é importante para a educação inclusiva na medida em que o aprendizado deste sistema proporciona ao aluno incluído maior independência na escrita e na leitura, o que proporciona, conseqüentemente, maior facilidade de comunicação e de socialização, já que o Braille é a forma de escrita a partir da qual o cego escreve e lê de forma independente.

Belarmino (2001, n.p.) aponta para a mesma direção ao afirmar que a falta do braille pode gerar uma espécie de “deformação lastimável”, visualizando um futuro

em que poderíamos ter crianças e adolescentes manejando habilmente o computador, mas que, pela privação da leitura e da escrita em braille, seriam “analfabetas do braille”, pois estariam excluídas, assim, do contato com informações sobre ortografia, gramática, interpretação e outras ferramentas que apenas a leitura e a escrita diretas podem proporcionar. Se há quase 20 anos essa era uma preocupação legítima, com a evolução das TDICs torna-se urgente encontrar caminhos que nos guiem para a presença do braille nas salas de aula.

Segundo Gehm e Silva (2017, p. 828), da mesma maneira que a leitura visual, a leitura em braille leva conhecimento aos alunos e estimula o desenvolvimento cognitivo por meio de mecanismos que facilitam a assimilação do que foi lido. Acrescentam ainda que é a dedicação de cada um que levará à perfeição na escrita, que está relacionada com a leitura em braille e que “esta associação da leitura com a escrita segue os mesmos critérios em que se desenvolve a leitura e a escrita dos alunos videntes”.

Lima (2010, p. 116) defende que desenvolver atividades com as crianças cegas “a partir da perspectiva do letramento é assumir uma prática enunciativo-discursiva de fala, leitura ou escrita, e proporcionar a formação do sujeito letrado”, o que implica oportunizar o maior contato possível com gêneros textuais diversos através da leitura realizada pelo professor e da exploração do texto impresso em braille, para sua familiarização com a forma escrita. A criança precisa entender a função de cada gênero e participar de situações práticas.

Para Gehm e Silva (2017) são necessárias políticas que garantam uma oferta maior de materiais produzidos em braille, bem como educadores conscientes da importância desse sistema e que incentivem os alunos a usá-lo de forma prazerosa, para que tomem gosto pela leitura. Para as autoras, incentivar o aprendizado do braille é fundamental para a inclusão acontecer de fato.

Belarmino (2001) propõe um movimento de valorização do braille e combate aos mitos que envolvem sua utilização, a que chama de “braillismo” e que consiste em algumas condutas como: defesa do sistema braille como método principal para leitura e escrita de crianças e adolescentes cegos; gravação e digitalização de livros como meios de ampliar e complementar as necessidades das pessoas cegas e não como formas de substituir o braille; incentivo a pesquisas que mostrem o braille como estratégia fundamental no processo de ensino e aprendizagem, desmistificando juízos de valor que desqualifiquem o braille; incentivo a estudos que

potencializem um diálogo amistoso entre o braille e as tecnologias de informática; defesa do reconhecimento do braille como meio oficial de leitura e escritas das pessoas cegas pela sociedade como um todo, incluindo órgãos governamentais.

Tendo em vista as condutas propostas por Belarmino, frisamos um dos objetivos deste trabalho que é trazer, por meio da literatura, o Sistema Braille para as aulas de Língua Portuguesa.

Necessário pontuar que a escola em que a proposta de intervenção seria aplicada somente teve acesso a livros didáticos em braille em meados de 2020, em meio à pandemia do novo coronavírus, com as aulas acontecendo remotamente. Até então, não restava outra opção, por diversas vezes, que não fosse a oralidade, apesar de uma parte do conteúdo e das atividades ser disponibilizada em braille para o aluno por meio de textos adaptados pela professora especialista em Educação Especial do município, que utilizava uma máquina Perkins para esse fim. As avaliações bimestrais de Língua Portuguesa foram impressas pelo Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento da UNESP de Araraquara desde meados de 2019, já buscando aumentar o acesso do aluno ao braille.

Diante disso, é inevitável o questionamento: que impacto o acesso a uma impressora braille desde o início da alfabetização de W* teria causado em sua relação com a leitura e a escrita ao possibilitar um volume maior de leituras e um contato mais frequente com o Sistema Braille? Indo um pouco além, quantos alunos cegos têm menos acesso ainda, não dispendo sequer de uma máquina Perkins para auxiliar na sua caminhada pela escolarização?

É preciso trazer à baila tais questionamentos para que possamos juntos, academia e escola, pensar em alternativas que melhorem as condições de aprendizagem desses alunos, favorecendo o acesso e a valorização do Sistema Braille, combatendo, dessa maneira, o possível processo de *desbrailização* discutido.

No próximo item, serão apresentadas algumas discussões a respeito do impacto que a pouca utilização do braille, principalmente na leitura, causa na escrita e no domínio da variedade culta pelo aluno cego. Importante ressaltar que a falta de leitura também causa tais efeitos nos alunos videntes, porém, como esses alunos têm contato com a língua escrita em sua rotina, através da visão, ao ler placas, bilhetes, cardápios e utilizar a internet, por exemplo, são menos prejudicados.

2.2.3. Domínio da variedade culta na aquisição da escrita: um exemplo dos efeitos da desbrailização

Um dos motivos que reforçam a importância da leitura é a necessidade de domínio da variedade culta, requerido em diversas esferas da vida social.

De acordo com Faraco (2002), a expressão *norma culta* designa a *norma linguística* praticada em situações mais formais por grupos sociais mais ligados diretamente à cultura escrita, especialmente aquela validada historicamente por grupos que controlam o poder social.

Conforme nos mostra o autor, a cultura escrita, junto ao poder social, desencadeou ao longo da história um processo unificador que objetiva uma relativa estabilização linguística, neutralizando a variação e controlando a mudança. A esta norma estabilizada damos o nome de *norma-padrão*. Nela há um apagamento de marcas dialetais muito salientes, o que a torna uma referência além de regionalidade e tempo. Por isso, o padrão é importante como força centrípeta no universo centrífugo da língua. Por outro lado, ele jamais ultrapassará a diversidade, pois para isso teria que homogeneizar cultura e sociedade, além de estagnar o movimento social e histórico (FARACO, 2002).

Gorski e Coelho (2009) afirmam que nem norma culta nem norma padrão equivalem à língua portuguesa, pois a primeira é apenas uma variante da língua e a segunda um ideal abstrato de língua. Não obstante, os dois termos são utilizados para se referirem aos usos daqueles que gozam de prestígio social, pessoas altamente escolarizadas, que circulam pelo meio cultural escrito com desenvoltura e têm seu comportamento validado.

O que se espera do professor de português, portanto, é que ele reconheça a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade onde atua e trabalhe desde a variedade utilizada pelo aluno em sua vivência (sem taxá-la como erro) até a norma culta, incluindo-o socialmente e combatendo discriminações e preconceitos (GORSKI; COELHO, 2009).

Martinez (2012, p. 182) reforça que

as atividades devem possibilitar aos alunos o domínio do dialeto padrão, sem depreciar a forma de falar predominante em seu grupo social. O ensino de língua materna precisa comprometer-se com a formação plena do cidadão e contra toda forma de exclusão social pela linguagem.

Com clareza a respeito dos conceitos expostos, buscou-se entender o porquê de alguns “erros” constantemente observados nas produções escritas de W*, ao longo de três anos ministrando aulas de Língua Portuguesa em sua classe. Tomamos a palavra “erros” entre aspas, pois, como afirma Bagno (2017, p. 141) é preciso “aceitar a ideia de que não existe erro de português. Existem diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa”. O autor ainda alerta para que não confundamos “erros de português” com erros de ortografia, já que ela “é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, é imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda, de uma época para outra” (BAGNO, 2017, p. 142).

Nas produções de W* encontramos ortografia em desacordo com a norma-padrão, problemas de pontuação e estruturação do texto, ficando nítida a relação entre a escrita de W* e a predominância da audição como meio de acesso aos conteúdos em detrimento da leitura em braille, principalmente no que tange às questões de ortografia associadas à representação dos fonemas.

Além de não estar tão exposto à leitura e à modalidade escrita em sua rotina quanto um aluno vidente, W* prefere acessar os conteúdos através da audição, apresentando certa resistência a atividades que envolvam leitura, afirmando não sentir muito prazer em ler os livros de literatura em braille disponibilizados pela escola, mesmo contando com alguns títulos atuais e atrativos, pois afirma que a leitura em braille é demorada e cansativa.

Abaixo, segue, a fim de ilustrarmos os erros citados, a transcrição de uma produção de texto de W*, intitulada “A minha professora de braille”, cuja imagem está disponível no anexo 1, realizada em sala, no oitavo ano, após aula e discussão sobre o Dia Internacional da Mulher. A proposta era que os alunos escrevessem a respeito de uma mulher importante, explicitando as razões pelas quais essa figura tornou-se relevante para o mundo todo ou para o seu mundo particular.

Quadro 2. Transcrição da produção de texto “A minha professora de braille”, de W*, realizada pela autora

a minha professora de braille
 a minha profesora de brailler
 ela e umnu legal ela fas
 coissas diferente para a
 judar no a predisajem
 dos a luno dela
 para min ela a dapitou um
 mapa com aros milho
 aros emtilha la e polinha
 de isopor fo muito lega traba
 balhar co a mala e ela com
 bambem comfequisionou
 um materia u para trabalhar
 fasso ela e be creativa

Fonte: Acervo da autora

É preciso considerar que os “erros” podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades do sistema de escrita, fazendo parte da trajetória dos alunos no processo de formação desse conhecimento. A produção escrita das crianças, através dos erros apresentados, portanto, podem indicar o quanto conseguiram apropriar-se do sistema ortográfico (ZORZI, 2008).

Os “erros” ortográficos de W* são semelhantes aos cometidos por crianças videntes em processo de alfabetização. Utilizando os dados obtidos por Zorzi (2008) em uma pesquisa realizada com 514 crianças de 1ª a 4ª série da rede privada em São Paulo, é possível enxergar tal relação. Das alterações ortográficas encontradas pelo autor em ditados e produções escritas, a maior parte (47,5%) é decorrente da possibilidade de representações múltiplas. Em segundo lugar, as alterações oriundas do apoio na oralidade, computam 16,8% das ocorrências.

Callou e Leite (2009, p. 45) afirmam que “não há uma correspondência exata entre o número de grafemas e o de fonemas na língua. Dois grafemas (dígrafos) podem representar um fonema, como é o caso de *rr*, *ss*, *ch*, etc.”; soma-se a isso o fato de que para o mesmo fonema podem existir várias representações, como é o caso de [k] e [s], por exemplo, o que pode causar confusão no momento da escrita pelo aluno que não domina as regras ortográficas. É o que acontece com W*, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 3. Representação de fonemas na produção de texto “A minha professora de braille”, de W*

Fonemas	Representações na escrita do aluno
Vogais nasais [ê] [ĩ] [ô]	min
	(L)emtilha
	Comfequisionu
Fonema [k]	Comfequisionu
Fonema [ʒ]	Apredisajem
Fonema [s]	Aros
	fasso (fácil)
	Faz
	Profesora
Fonema [w]	Materiau
	Legau

Fonte: elaborado pela autora

A dificuldade que esses desacordos apresentam se impõe para todos os usuários da língua, sobretudo na fase de alfabetização, mas não deixa de nos acompanhar ao longo da vida.

A esse respeito, Bagno (2007, p. 141) pontua que

a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolinguístico. Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia.

Como uma criança em fase de alfabetização, W* parte de sua fala para escrever e terá, portanto,

duas saídas: uma é escrever ‘como fala’ e outra é escrever ‘como se deve’ (ou seja, ortograficamente). Escrever como se fala é escrever seguindo o princípio alfabético, ou seja, escrever uma letra possível para cada som das palavras. (CAGLIARI, 2011, p. 80)

Se o aluno não sabe qual é a forma “como se deve” escrever, resta-lhe representar o som associando uma letra possível (CAGLIARI, 2011).

Além da não correspondência entre o número de grafemas e fonemas na língua, outra causa de desvios de ortografia são os *pares homorgânicos*, consoantes que possuem o mesmo modo e ponto de articulação, sendo a única diferença entre elas o papel das cordas vocais, ou seja, em cada par uma é surda e a outra não. É o caso de /p/ e /b/ ou /t/ e /d/. Temos um exemplo na produção de W* em *polinha*. Observa-se também a ocorrência de anaptixe (ou suarabácti) que é uma “modalidade de epêntese que consiste em desunir um grupo consonantal pela intercalação de uma vogal” (SUARABÁCTI..., 2020), como em *adapitou*.

Os erros ortográficos de W* mostram que ele carrega para a escrita muito da oralidade, o que é comumente observado também em alunos videntes. Porém, segundo Martinez (2012, p. 189),

por não terem facilidade de acesso aos materiais impressos em braille e pelo fato de os professores das escolas regulares geralmente não conhecerem esse sistema de leitura e escrita, as dificuldades das crianças cegas com a ortografia podem perdurar por mais tempo.

O atraso observado na escrita de W* pode ser explicado por essa razão. Embora ele esteja no mesmo nível de aprendizado de sua turma em relação à maioria das habilidades e competências, como interpretar textos e expor opiniões oralmente, por exemplo, com relação à representação escrita, não está, o que reforça e ilustra a importância da discussão sobre a desbrailização.

Nos constantes encontros para orientação com a professora da sala de recursos, sempre foi salientada a importância da leitura em braille. Acredita-se que “a pouca intimidade, isto é, o pouco contato com a leitura pode ser uma das causas das escritas das crianças (cegas ou com visão normal) não apresentarem a ortografia segundo as regras da Norma Padrão” (FARIAS; BOTELHO, 2009, p. 122).

Martinez (2012) afirma que o pouco contato com a escrita braille tem sido apontado mundialmente por professores e pesquisadores como a causa das dificuldades da maioria dos cegos em apreenderem a ortografia de determinadas palavras, principalmente nos casos em que não existem regras geradoras de determinada grafia e é preciso memorizar a ortografia da palavra. Para Farias e Botelho (2009, p. 122), “o livro em Braille é o melhor meio de apresentar as regras ortográficas para a pessoa cega, por estar em um formato que permite o contato direto com a ortografia das palavras”.

É urgente que se busquem formas de possibilitar aos alunos cegos o aprimoramento de sua competência escritora, inclusive e principalmente na variedade culta da língua. Como afirma Gnerre (1987, p. 22), “a começar pelo nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Não se trata, portanto, de desconsiderar a competência linguística dos alunos, cegos ou não, mas, sim, de possibilitar maior domínio da variedade culta da língua, principalmente por meio da leitura literária frequente, para que eles possam circular pelas esferas sociais que escolherem, desvencilhando-se de tais “arames farpados” e ampliando suas possibilidades em relação ao futuro.

Para os alunos cegos, o Sistema Braille é essencial para lograr esse feito, e é por meio do letramento literário e da escrita de Diários do Leitor que este trabalho propõe a ampliação de sua presença em sala de aula.

2.3. Literatura na sala de aula: encaminhamentos possíveis

Há muitos métodos que podem embasar a leitura literária em sala de aula. Neste trabalho optamos pelo Letramento Literário (COSSON, 2018) em diálogo com a Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), a fim de colocar em lugar de destaque as impressões que a leitura de literatura provoca nos alunos-leitores.

2.3.1. Letramento Literário

Cosson (2018) afirma que a leitura do texto literário é algo que deve ser aprendido, sendo tal aprendizagem uma responsabilidade da escola. Elucida, também, que esse tipo de leitura precisa ser feito de forma sistemática e deve ir além do prazer absoluto de ler, sendo fundamental que esteja organizado de acordo com os objetivos da formação do aluno, reconhecendo-se, assim, o papel da literatura na esfera escolar.

Cabe ao professor, portanto, “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2018, p. 29). Além disso, pontua que a leitura literária nos ajuda a ler melhor porque proporciona,

“como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” e não somente porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa (COSSON, 2018, p. 30).

Para o encaminhamento das questões referentes ao ensino e à elaboração de estratégias didáticas de leitura será tomado como ponto de partida o conceito de Letramento Literário, que, segundo Cosson (2015, p.182),

é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem.

De acordo com Leffa, citado por Cosson (2018, p. 38), pode-se reunir as teorias sobre a leitura em três grandes grupos. O primeiro grupo está centrado no texto; ler é, aqui, um processo de extração de sentidos, ou seja, a leitura é entendida como um processo de decodificação. No segundo grupo, estão as teorias que partem do leitor para o texto. Aqui, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que naquilo que está efetivamente escrito. É o leitor quem elabora e testa hipóteses sobre o texto, baseado no conhecimento que possui. A principal crítica que se faz a esse grupo é o fato de não se considerar os resultados dessa leitura, pois, “ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social”. O terceiro grupo é composto pelas teorias conciliatórias, que consideram o leitor tão importante quanto o texto, considerando o diálogo entre autor e leitor e entendendo o ato de ler como uma atividade social. Porém, para Cosson (2018, p. 40), “não é difícil perceber que quando tomamos a literatura como prática social, corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto”.

Cosson (2018) afirma que esses três modos de entender a leitura são partes de um processo linear. A primeira etapa, denominada *antecipação*, consiste nas

operações que o leitor realiza antes de ler o texto e relaciona-se com os objetivos da leitura e a materialidade do texto. Na segunda etapa, chamada de *decifração*, se dá a entrada no texto através das letras e das palavras. Um leitor iniciante levará um tempo maior na decifração, enquanto um leitor maduro a fará com tanta fluidez que sequer perceberá esse processo. A terceira etapa é, por fim, a *interpretação*, que se pauta nas relações estabelecidas pelo leitor enquanto processa o texto, entretecendo as palavras com o conhecimento de mundo que carrega. É por meio dela que “o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (COSSON, 2018, p. 41). Cumprindo as três etapas, se fecha o ciclo de leitura. Essas três etapas guiam o processo de letramento literário proposto pelo autor, que se concretiza por meio da aplicação de sequências básicas ou expandidas, por ele organizadas.

A sequência básica é composta por quatro passos que conduzem o processo de leitura do texto literário em sala de aula: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2018). A motivação consiste em preparar o leitor para a leitura do texto e, segundo o autor, depende dela o sucesso inicial de seu encontro com a obra, por isso, para ser bem-sucedida, é importante estabelecer laços estreitos com o texto que será lido. O autor sugere que essa etapa envolva atividades de leitura, escrita e oralidade, tomando cuidado, no entanto, para que não se prolongue muito, a fim de que não se perca de vista o objetivo de motivar a leitura (COSSON, 2018).

Na introdução acontece a apresentação do autor e da obra, que não deve se alongar muito. Cabe ao professor falar da importância da obra naquele momento, bem como proporcionar o contato com o livro físico. É também a ocasião de chamar atenção para elementos relacionados à materialidade da obra, como capa, orelha, prefácio etc., não deixando de explorar a capa para levantar hipóteses sobre o texto, incentivando os alunos a recusá-las ou confirmá-las após a leitura. A maior função dessa etapa é favorecer a recepção positiva da obra pelo aluno (COSSON, 2018).

No momento da leitura, a condução do professor dependerá da extensão da obra escolhida. Se for extensa, precisará de um acompanhamento maior do professor e também de “intervalos”, que são espaços para orientações, atividades específicas, leitura de outros textos menores, com o intuito de guiar o aluno pela

leitura e ajudá-lo com suas dificuldades. Apesar da necessidade de orientação, Cosson (2018, p.63) alerta que “não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”, pois o objetivo de acompanhar o processo de leitura é auxiliar o aluno em suas dificuldades e não a simples orientação.

A interpretação “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2018, p. 64). Embora o termo carregue uma complexidade muito grande e esteja relacionado a várias concepções, em relação ao letramento literário, o autor pensa a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro é de caráter individual, acompanha a decifração e tem seu ponto alto na apreensão global da obra. O segundo é a concretização da interpretação, momento em que a construção de sentido se materializa. É preciso, portanto, compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos que foram construídos individualmente, criando-se uma comunidade de leitores. O autor ressalta que formar uma comunidade de leitores é essencial, pois é através de sua força que os leitores podem ler melhor o mundo e a si mesmos.

A sequência expandida, como o próprio nome elucida, é uma ampliação da primeira, à qual se acrescentam duas novas etapas: *contextualização* e *expansão*.

Na sequência expandida, a interpretação é dividida em dois momentos, *primeira interpretação* e *segunda interpretação*, permeados pela *contextualização*, que “compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2018, p. 86). O autor afirma que o número de contextos a serem explorados é teoricamente ilimitado, porém, apresenta sete contextualizações possíveis: contextualização teórica, contextualização histórica, contextualização estilística, contextualização poética, contextualização crítica, contextualização presentificadora e contextualização temática. Enquanto a primeira interpretação objetiva uma apreensão global da obra, a segunda interpretação busca uma leitura aprofundada, após o trabalho com a contextualização, e obrigatoriamente deve evidenciar, por meio de um registro final, esse aprofundamento da leitura.

A sequência expandida possui, ainda, uma última etapa chamada *expansão*, que, segundo Cosson (2018, p.94), é o “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário”. A expansão destaca as

possibilidades de diálogo com textos anteriores, contemporâneos ou posteriores que toda obra permite.

As sequências, no entanto, não devem ser tomadas como modelares, mas sim como exemplares, afinal, não são intocáveis nem limitantes; são possibilidades concretas de organização das estratégias a serem empregadas nas aulas de literatura. Considerando-se, pois, os objetivos do letramento literário, é possível até mesmo misturar etapas, de acordo com as características dos alunos, professores e escola, desde que não se perca de vista a ideia de conjunto e ordenamento inerentes a qualquer método (COSSON, 2018).

Sendo assim, a proposta de intervenção foi estruturada de acordo com os postulados de Cosson (2018), mas, buscamos, nessa elaboração, um trabalho que mantivesse o olhar atento às reações e impressões pessoais que a leitura desperta nos alunos, baseando-nos em experiências anteriores, conforme descrito no capítulo 3 desta dissertação. Para tanto, nos apoiamos nos pressupostos da Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013).

2.3.2. Leitura Subjetiva

A leitura subjetiva considera as representações, vivências, memórias e os processos do leitor, dialogando com sua *biblioteca interior* e com sua afetividade, priorizando, portanto, seu olhar único e mantendo o foco no passeio íntimo que esse leitor singular faz pelo texto. É uma maneira de ler que difere das abordagens formalistas ainda muito predominantes no ensino de literatura (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013).

Em 2004, na cidade de Rennes, na França, aconteceu o colóquio intitulado “*Sujeitos leitores e ensino da literatura*”, a partir do qual a leitura subjetiva ressurgiu, destacando-se no cenário acadêmico e voltando a ser analisada por teóricos e pesquisadores. Da reunião de artigos apresentados neste colóquio surgiu o livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), organizado por Annie Rouxel, Gerard Langlade e Neide Luzia de Rezende.

Jouve (2013, p. 53) atenta para o fato de que toda leitura tem uma parte constitutiva de subjetividade, o que para muitos é um traço negativo, pois a implicação pessoal do leitor no texto pode gerar de erros de leitura a contrassensos. Porém, frisa os aspectos positivos dessa “reapropriação parcial do texto pelo leitor” e

questiona, ainda, se, para os pedagogos, não seria uma oportunidade formidável que a leitura seja, além de caminho para a alteridade, também exploração da própria identidade.

Para Rouxel (2013c) importa recolocar o sujeito no centro da leitura. A autora chama a atenção para o fato de que a análise dos discursos e das práticas experientes de grandes leitores, jornalistas e escritores revela a importância da subjetividade no modo de ler um texto e questiona, então, a pertinência de “privar a leitura literária escolar desse traço distintivo que a liberta de toda e qualquer subjetividade em nome da análise formal” (ROUXEL, 2013c, p. 195).

Marlène Lebrun (2013, p. 134) afirma que “ler é uma atividade complexa de recepção/produção, na medida em que ler é compreender e interpretar de maneira dialética; ler é sempre e já escrever”. Destaca-se, nesse contexto, o uso de diários de bordo como meio de possibilitar aos alunos o registro de suas impressões sobre o texto. Segundo Jouve (2013, p. 58)

Os diários de leitura abrigam as reações subjetivas que os leitores experimentam durante as leituras: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo, entre outras. Tendo em vista que ler é realizar, sem preocupação cronológica, todas as conexões possíveis entre os textos.

Nessa esteira, Rouxel (2013a, p. 166) descreve os diários de alunos do ensino médio utilizados por ela:

- Diários de bordo de leituras cursivas (na interface da esfera privada e da escolar): trata-se aqui de escritos realizados em resposta a uma comanda escolar voluntariamente imprecisa a fim de preservar a liberdade dos alunos diante das obras lidas. Os diários realizados se apresentam sob as mais variadas formas, do caderno de anotações preenchido cuidadosamente à tradicional folha dobrada que nos lembra a procedência escolar do objeto.
- Diários “pessoais” (íntimos) nos quais o adolescente tem toda liberdade de ler para si. Esses diários apresentam o leitor no cerne de sua relação íntima com a obra e iluminam a dimensão afetiva da experiência literária. Permitem igualmente observar as formas de escritura escolhidas para dizer isso e para refratar a emoção estética num percurso intertextual.

Esse trabalho de apropriação dos textos promovido pelos diários pode se realizar de diversas formas: por meio da seleção de citações, paráfrases, reformulações, resumos, comentários espontâneos, ou até mesmo cópias que

revelam os momentos significativos das leituras, além das narrativas apreciativas que muito se assemelham a resenhas críticas (ROUXEL, 2013a).

Nesse sentido, os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. Logo, os diários possibilitam “a criação de um texto singular por um leitor singular” (ROUXEL, 2013c, p. 208).

A autobiografia de leitor – inaugurada pelo jornalista Pierre Dumayet em 2000, com seu *Autobiographie d'un lecteur* – também desponta como gênero importante na construção identitária do leitor e sua escolarização é abordada por Rouxel (2013b). A autora chama atenção para o fato de que aqueles que mantêm uma relação privilegiada com a literatura, como os escritores, por exemplo, ao se descreverem, não conseguem fazê-lo sem citar os textos que marcaram suas vidas. No entanto, Rouxel traz reflexões acerca da validade e pertinência de se usar o gênero para jovens leitores e conclui que inegavelmente há dificuldades, pois as autobiografias podem revelar a leitura como um sofrimento e evidenciar o caráter “obrigatório” da leitura escolar. Porém, mesmo considerando as dificuldades, a prática é carregada de ensinamentos para o professor e para o leitor em formação. Ao projetar uma imagem de si mesmo na consciência, a autobiografia torna-se um gesto de construção ou afirmação da identidade do jovem leitor.

Outros dois conceitos importantes, na esfera da teoria, são as ideias de leitura utilização e leitura interpretação, de Umberto Eco (2004). A primeira refere-se à esfera privada, à busca de significações para si, enquanto a segunda está relacionada a uma atividade social que implica na busca por uma significação consensual. Outro ponto é a origem e a extensão do saber que promove um e outro conceito. “Utilizar” se origina da experiência de mundo do leitor, limitada ao universo pessoal dominado por crenças; “interpretar” repousa sobre um saber a respeito da literatura, supõe uma experiência rica e diversa. Enquanto utilizar é “sonhar com olhos abertos”, caracterizado pela liberdade, interpretar está ligado à racionalidade, é uma atividade constricta de pensar. A interpretação busca o equilíbrio entre direitos do texto e direito do leitor (ROUXEL, 2013).

De acordo com Rouxel (2013), Umberto Eco, enquanto semiótico, reconhece que há várias maneiras de se ler um texto e não acredita que as duas operações sejam excludentes. Afirma ainda que as duas abordagens possuem

fronteiras, muitas vezes, tênues. A leitura subjetiva busca, então, reabilitar a utilização. Para a autora,

a utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer. É constitutiva da experiência do leitor. Ajuda a moldar 'o texto do leitor', lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. (ROUXEL, 2013, p. 164)

Rouxel (2013) assinala ainda a urgência de “reensinar” o aluno a utilizar o texto para redescobrir o gosto pela leitura. Não descarta, no entanto, a importância de o aluno distinguir utilização, espaço privado, de interpretação, espaço social e ressalta que a escolha consciente de uma e outra faz parte de um processo adulto.

Importante observar que, no espaço da leitura, coexistem duas figuras: o leitor *subjetivo* e leitor *experto*. O leitor subjetivo, ou *arcaico*, é aquele constituído por suas experiências de leitura da infância, leituras de intenso envolvimento afetivo, leituras que marcaram o desenvolvimento da personalidade, guardadas em sua “biblioteca interior”. Frente a ele, está o leitor *experto*, esclarecido, conhecedor das teorias literárias, que se utiliza das informações históricas, culturais, estilísticas etc., que carrega em sua biblioteca interior o saber conceitual, do qual se beneficia oportunamente. Na prática, porém, a separação entre o leitor subjetivo e o leitor experto não é tão nítida, pois os dois se misturam no momento da leitura, no mesmo leitor (LANGLADE, 2013). O que nos aproxima de uma obra é aquilo nela nos diz respeito, então, é correto afirmar que “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam, na verdade, catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2013, p. 30).

No ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a leitura tem ares de fantasia; a fruição e o prazer de ler estão presentes e são eles que importam. Mas, ao longo da trajetória escolar, esse prazer vai perdendo seu espaço, dando lugar a abordagens mais técnicas, e a *utilização* vai ficando pelo caminho em nome da *interpretação*. Quando chegam ao ensino médio, o que os alunos encontram, na maior parte das vezes, são aulas sobre literatura e não aulas de literatura, onde a utilização não possui muito espaço. A leitura requer, então, uma “postura crítica e distanciada, característica de uma leitura letrada” (Rouxel, 2013, p. 153).

Por outro lado, é preciso que os alunos do ensino médio se envolvam nas leituras obrigatórias. Como, então, exigir envolvimento enquanto “se ensina os mais jovens a se autodescentrar e desconfiar de sua subjetividade?” (ROUXEL, 2013, p.154). Segundo Baudelot (1999 *apud* ROUXEL, 2013, p.156), a leitura literária representa para a maioria dos alunos uma “prática sem crença”. Rezende (2013, p.11) ilustra a situação acrescentando a esse panorama o problema da formação dos professores:

Um aluno do 6º ano, que, saindo do universo da literatura infantil, é introduzido no universo literário de obras juvenis e adultas, com muita probabilidade será chamado a conhecer o verso decassílabo heroico de Camões em vez de mergulhar no universo semântico da poesia deste ou de qualquer poeta para, assim, quem sabe, apreciar e fruir a literatura, como se espera dessa etapa do ensino – a “formação do gosto” revela-se um jargão, já que o professor, não tendo sido ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior [...].

A leitura literária no Ensino Fundamental II não pode tornar-se mecanizada, sem brilho e sem cor, já que se encontra em curso a “formação do gosto” dos alunos-leitores que, concordando com Rezende, não pode se resumir a um jargão e precisa acontecer de fato. É necessário que os professores tenham cautela para não “mataram o texto” ao privilegiarem estudos excessivamente teóricos, como os realizados em suas próprias graduações, pois é o momento de estreitar laços com a literatura, mostrando sua potência, sua força e sua capacidade de encantar. Não há como desconsiderar que o leitor do Fundamental II é um adolescente, cuja *identidade literária* ainda está começando a se desenhar, e cujos objetivos de leitura não são os mesmos de alguém que trabalha com textos literários e realmente necessita de um aprofundamento teórico. É preciso que os professores conheçam o leitor com que se está trabalhando e quais os objetivos da leitura de textos literários em cada etapa de sua escolarização.

Pensando no percurso realizado pela leitura literária ao longo da trajetória escolar, importa aqui trazer as reflexões suscitadas pela Leitura Subjetiva para o Ensino Fundamental II e reaproximar o aluno do texto, retomando a *utilização* ao oferecer um espaço de liberdade através dos Diários de Leitura. Como a intervenção proposta seria aplicada em um nono ano, espera-se, inclusive, que se melhore a relação com as aulas de literatura que virão no Ensino Médio.

2.3.3. Letramento Literário e Leitura Subjetiva em diálogo

Em sala de aula, os professores de Língua Portuguesa, por vezes, ainda que intuitivamente, misturam teorias, metodologias e métodos, no trabalho com textos literários. Nesse sentido, o letramento literário proposto por Cosson (2018) permite um valioso diálogo com a Leitura Subjetiva, pois seus pressupostos se ancoram, como citado anteriormente, nos três grandes grupos de teorias da leitura – centrada no texto, centrada no leitor e conciliatória – identificados por Leffa (apud COSSON, 2018). Portanto, o letramento literário já possui em sua base, como parte do processo de leitura, a possibilidade de acolher as impressões do leitor, característica da Leitura Subjetiva.

Cosson (2018) atenta para o fato de que as críticas às teorias centradas no leitor se referem ao que é feito dessas impressões, preocupação que também é discutida pelos teóricos da Leitura Subjetiva. Rezende (2013, p.15) traz indagações sobre como “articular os aparentes opostos: a subjetividade das leituras espontâneas *versus* a objetividade das leituras obrigatórias”. Rouxel (2013), quando trata da tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias, afirma que a interpretação busca o equilíbrio entre direito do texto e direito do leitor. Assegura ainda, que “em sala de aula podem coexistir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados” (ROUXEL, 2013, p. 162).

Os conceitos de leitura *utilização* e leitura *interpretação* também dialogam com as etapas de interpretação concebidas por Cosson (2018), pois o autor entende que a interpretação se apoia em dois momentos distintos: um momento interior, individual, que acompanha a decifração e repousa na apreensão global da obra, e outro momento no qual a interpretação se concretiza e necessita de exteriorização. Para Rouxel (2013, p. 164) o texto do leitor “está na origem de toda abordagem interpretativa”, o que também podemos depreender dos postulados de Cosson. Essas interpretações individuais, elaboradas na leitura *utilização*, no espaço privado, precisam ser compartilhadas para a ampliação dos sentidos construídos individualmente, levando à leitura *interpretação*, que é espaço social. As apropriações subjetivas do leitor, no primeiro momento, permitem caminhos para o diálogo com o outro, ampliando as várias recepções de uma mesma obra,

promovendo interpretações distintas e exigindo uma leitura plural nesse segundo momento de socialização, criando-se uma comunidade de leitores.

A relevância da formação de uma comunidade de leitores na escola, resultante dos processos de leitura, é consenso entre Letramento Literário e Leitura Subjetiva. Na etapa da interpretação, importa para Cosson (2018) que o aluno reflita sobre a obra lida e externalize essa reflexão, estabelecendo diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Rouxel (2013b, p. 73) afirma que

a vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade. Os adolescentes do 1º ano do ensino médio insistem no gesto de mediação que permite que se situem numa comunidade.

É o que explicaria, em parte, o sucesso da saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, por exemplo. A autora assinala, ainda, que os livros aconselhados por alguém próximo despertam interesse e que “o fato de compartilhar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o *segredo*, do que o ato de reconhecimento de uma obra” (ROUXEL, 2013b, p. 73).

A Leitura Subjetiva não oferece um método fechado, mas, ainda no amplo campo da interpretação, Jouve (2013) apresenta uma proposta metodológica em três tempos que também caberia nas sequências organizadas por Cosson (2018).

A primeira etapa consistiria em partir da relação pessoal com o texto e a segunda etapa em confrontar as reações dos alunos com os dados do texto, mediando o que vem do escrito e o que cada leitor acrescenta, distinguindo-se o que é compatível com a leitura e o que não é. A última etapa consistiria em interrogar as reações subjetivas dos alunos, principalmente quando elas contradizem o texto. “De onde vêm suas representações? Por que se identificam com uma personagem? Por que julgam positivo ou negativo certo ato?” (JOUVE, 2013, p. 62).

A finalidade do exercício é mostrar que a leitura também enriquece o saber sobre si, não só o saber sobre o mundo. As fases apresentadas por Jouve se ajustam à etapa de interpretação das sequências propostas por Cosson, pois, ao refletirem sobre a origem de suas impressões a respeito do texto, os alunos seriam levados à reflexão da pertinência de suas hipóteses, do quanto elas fazem sentido na interpretação que fizeram, afinal, a Leitura Subjetiva não se trata de validar qualquer coisa que o leitor entenda a respeito do texto que leu.

Quanto à materialidade do trabalho, encontramos outro ponto de convergência. Uma das perspectivas metodológicas utilizadas por Cosson é a técnica das oficinas, que se mostra na alternância entre atividades de leitura e escrita, sendo também “a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências” (COSSON, 2018, p. 48). O autor apresenta diversas sugestões de oficinas, com a indicação de dinâmicas, brincadeiras, entrevistas, pesquisas de opinião, júris simulados, murais de leitura etc. Entre as sugestões, figuram os *Diários* e as *Autobiografias*, tão presentes na Leitura Subjetiva.

Cosson (2018) explica que os *Diários* são atividades inspiradas nos diários de bordo ou diários de campo, em que o professor orienta o aluno a escrever um diário, registrando suas impressões sobre o livro durante a leitura. O autor acrescenta que o diário pode assumir várias feições: o *diário de leitura*, registro feito em casa pelo aluno, compreendendo a leitura de vários livros ou apenas um; o *diário dual*, um diário feito a dois, podendo tomar a forma de um diálogo, enquanto leem o livro; o *diário de classe*, em que o professor e alunos escrevem coletivamente relatos de leitura; e o *diário ilustrado*, criado com recortes de jornais e revistas relacionadas aos textos lidos ou desenhos realizados pelos alunos.

Para Rouxel (2013, p. 156) “a leitura cursiva oferece ao leitor um espaço de liberdade: é a função dos diários de leitura”. Os alunos são convidados a utilizar o texto, “fazendo-o brilhar em todas as suas ressonâncias”.

Sobre a *autobiografia*, Cosson (2018) afirma que há vários tipos de textos autobiográficos que podem ser utilizados como parte das atividades de leitura. Pode ser solicitado que os alunos destaquem um episódio de suas vidas e relacionem com um episódio do texto lido, através de semelhanças e diferenças; pode-se também dizer o que faria se estivesse no lugar da personagem ou aconselhá-la, assumindo o papel de um amigo ou familiar; ainda há a possibilidade de o aluno emprestar à personagem suas próprias qualidades, sentimentos ou falhas e explorar como seria a ação dessa personagem com tal transformação. Como se percebe, “há muitas possibilidades de uso do princípio da autobiografia, isto é, atividades cujo traço comum é a conexão que o leitor faz entre o texto e sua vida”. (COSSON, 2018, p. 134). Para Rouxel (2013b, p. 83), no entanto, a *autobiografia* é um gênero que relata as experiências do leitor no seu percurso de vida, relacionando-se à noção de *identidade literária*, que supõe

uma espécie de equivalência entre si e os textos: os textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler.

Na escolarização da autobiografia, por estarmos falando de leitores ainda muito novos, é preferível usar a noção de *identidade do leitor*¹¹,

não baseada em categorias quantitativas, como grande, mediano e fraco leitor [...], mas na relação com o texto no ato de ler e na retórica do leitor: maneira de ler no seu entorno, ritmo de leitura. (ROUXEL, 2013b, p. 78)

Ainda segundo a autora (ROUXEL, 2013b, p. 83),

atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária.

Tal afirmação dialoga com as atividades propostas por Cosson nas oficinas, pois elas favorecem essa confrontação íntima, dando lugar à subjetividade, e, talvez, sejam ainda mais adequadas ao contexto do Ensino Fundamental brasileiro, pela ludicidade que apresentam.

Para Cosson (2018, p. 120), como a invenção da roda, a prática do Letramento Literário é uma reinvenção contínua. Precisa, deste modo, “ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula”. Nessa “reinvenção” proposta pela presente pesquisa, buscamos um olhar mais afetivo e pessoal na relação entre leitor e texto.

Propor esse caminho, como vimos, não é abandonar o estudo da obra, mas sim, acolher e dar espaço às impressões dos alunos, bem como auxiliá-los a enxergar que é a eles que a literatura se dirige por meio dos textos. É preciso mostrar que o texto não é um objeto escolar cuja função é uma análise fria, impessoal e esvaziada de significados. Através da identificação e da utilização,

¹¹ Vale ressaltar que a autora, que se refere a alunos de Ensino Médio, considera prematuro atribuir a esse público a noção de “identidade literária”.

busca-se reabilitar o encantamento, dar lugar e voz a esse aluno-leitor, tão convencido de que não “sabe nada” nas aulas de Língua Portuguesa.

Para que os alunos possam, portanto, construir uma relação afetiva e não meramente técnica com os textos, na intervenção proposta neste trabalho, o letramento literário estará em constante diálogo com a Leitura Subjetiva, o que se mostra viável em razão dos pontos de contato apresentados aqui.

É interessante que o trabalho com a leitura literária se faça explorando diferentes gêneros textuais, o que é possível tanto na escolha dos textos a serem lidos, como na escolha dos gêneros a serem escritos e utilizados na elaboração das etapas da sequência de trabalho, afinal, é através dos gêneros que a língua circula socialmente.

2.4. Gêneros textuais

Toda manifestação verbal acontece por meio de *textos* realizados em algum *gênero*, ou seja, a comunicação verbal só é possível por meio de um *gênero textual* (MARCUSCHI, 2008). De acordo com Marcuschi (2008, p. 155),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração das forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O autor afirma ainda, que os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais, histórica e socialmente situadas; não são, todavia, estruturas rígidas, pois possuem limites e demarcações fluidos, sendo, portanto, impossível listar todos eles. O que importa, afinal, é explicar como eles se constituem e circulam socialmente (MARCUSCHI, 2008). São exemplos de gêneros textuais: resenha, piada, bula de remédio, lista de compras, carta eletrônica, romance, etc.

Para aclarar o conceito de gênero textual, importa trazer algumas definições acerca de *tipo textual* e *domínio discursivo*.

Tipos textuais definem-se pela natureza linguística de suas composições, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. São modos textuais e englobam algumas categorias conhecidas e limitadas como:

narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2008). Um gênero pode ter em sua organização interna vários tipos textuais, portanto, gêneros não são opostos a tipos, mas sim complementares e integrados, formas constitutivas do texto em funcionamento (MARCUSCHI, 2008).

Domínio discursivo “constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’, no sentido bakhtiniano do termo, do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas*” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), por exemplo o discurso jurídico, religioso, etc., dando origem a vários gêneros textuais, pois estes são institucionalmente marcados.

A partir dessas definições, conclui-se que “não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, daí a importância de sua presença nas salas de aula. Pensando nisso, a montagem da proposta de intervenção levou em conta o trabalho com gêneros textuais diversos, de outras esferas que não a literária, embora seja uma sequência de letramento literário que propõe a leitura de um conto.

No próximo item, serão discutidos alguns conceitos acerca do gênero conto.

2.4.1. O conto

Segundo Moisés (2004), o conto remonta aos primórdios da própria arte literária e alguns de seus exemplares datam de milhares de anos antes de Cristo. É no século XIX, porém, que, ganhando autonomia em relação à novela e ao romance, define-se e adentra uma época de esplendor, ganhando categoria literária e estrutura diferenciada. No século XX, adquire contornos que o aproximam de uma cena do cotidiano que tenha sido poeticamente observada.

Segundo Gotlib (2006), o conto é apontado como um gênero de difícil definição por muitos teóricos, dentre os quais Julio Cortázar (2013, p. 149), que o chama de “caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do texto literário”, afirmando que se trata de um gênero “esquivo em seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo”. Porém, mesmo assegurando que não há “leis” para se escrever um conto, o autor

afirma que há “certas constantes que dão estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (CORTÁZAR, 2013, p. 150) e aponta alguns elementos comuns a todos os bons contos, utilizando-se, inclusive, de algumas analogias.

Cortázar (2013) parte da noção de limite, afirmando que, nesse sentido, o conto está para o romance como a fotografia está para o filme. A fotografia e o conto não possuem espaço para o desenvolvimento lento das ações como o romance e o cinema. Porém, uma fotografia bem tirada por um fotógrafo habilidoso é um recorte de um fragmento da realidade que pode ser ampliado para além do campo abrangido pela câmera. Assim faz o contista, escolhendo e delimitando um acontecimento significativo, que não só valha por si mesmo, mas que atue no leitor como uma abertura, um “fermento” que projete a inteligência e a sensibilidade para além do que está contido no texto.

Nas palavras de Cortázar (2013, p. 153),

um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.

Ainda segundo o autor, não é exatamente o tema do conto que o fará grandioso, embora tenha sua importância, mas, sim, o trato literário que o escritor dá a seu texto, ou seja,

a ideia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário deste tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo. (CORTÁZAR, 2013, p. 153)

O tempo e o espaço do conto precisam estar condensados, “submetidos a uma alta pressão espiritual e formal” (CORTÁZAR, 2013, p. 152) para que possa provocar essa “abertura”, essa projeção a que se refere. Tal tensão precisa aparecer desde as primeiras cenas do conto, pois o contista não tem o tempo a seu favor, sendo seu único recurso trabalhar em profundidade, necessitando de que o conto seja “incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2013, p.152).

Gotlib (2006, p. 51) define tensão como a

intensidade de força entre elementos de uma narrativa, que alimenta o conflito entre elementos, ou seja, que promove a situação de

instabilidade numa narrativa, até a resolução do conflito ou o desfecho.

Tal característica do conto permite gerar no leitor um encantamento imediato, arrebatador, que o prende até o final da leitura.

Aliado à tensão e à significação, outro elemento caracterizador de um bom conto é a intensidade, que “consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite ou mesmo exige” (CORTÁZAR, 2013, p. 157).

Sendo uma forma breve, esse gênero caracteriza-se, ainda, pela *unidade de efeito*, que se trata da impressão total que o texto causa no leitor por ser lido de uma só vez, sem interrupções (CORTÁZAR, 2013; GOTLIB, 2006).

Moisés (2004, p.88) dialoga com os pressupostos de Cortázar, ao afirmar que “o conto é, do prisma dramático, univalente: contém um só drama, um só conflito, uma só unidade dramática, uma só história, uma só ação, enfim, uma única célula dramática”. O que acontece antes ou depois do momento capturado no conto não importa. Por isso, o espaço do conto é tão limitado, podendo acontecer num cômodo, por exemplo. Pelo mesmo motivo, o tempo igualmente não se alonga. Seguindo o mesmo raciocínio, as personagens também são reduzidas somente àquelas que participam diretamente do conflito. Até mesmo a linguagem do conto prefere a concisão e a concentração de efeitos (MOISÉS, 2004).

Dentre tantos gêneros literários possíveis, optamos por trabalhar o conto, que, por ter a brevidade como uma de suas características, viabiliza o trabalho com o texto integral, já que é preciso considerar o maior tempo que a leitura em braille demanda. Breve, porém profundo, intenso e provocador, o conto pode ser um caminho eficaz para a promoção do letramento literário e a (re)descoberta do prazer que só a literatura como arte que é, proporciona aos leitores.

No último capítulo apresentaremos uma proposta que procurará sistematizar o encaminhamento da leitura em sala de aula considerando os pressupostos aqui apresentados.

3. Materiais e métodos: o processo de construção da proposta

Partindo de um problema identificado na prática escolar, buscamos transformações abrangentes que possam trazer alternativas quanto ao ensino-aprendizagem do aluno cego em língua portuguesa bem como quanto à escolarização da literatura no Ensino Fundamental II, dialogando diretamente com o trabalho em sala de aula.

Conforme indicado na introdução deste trabalho, em razão da pandemia de COVID-19 foi necessário nos afastarmos da interação presencial em sala de aula. Embora as atividades escolares do ano de 2020 tenham tido alguma continuidade graças ao uso de tecnologias voltadas ao ensino remoto, a proposta de intervenção que vinha sendo formulada como parte da pesquisa, desde o início do ingresso no PROFLETRAS, não pôde ser adaptada para esses novos moldes não presenciais em razão do prazo para a conclusão do mestrado.

No entanto, ainda que o material apresentado no capítulo 4 não tenha sido aplicado, é importante ressaltar que, ao longo do primeiro ano da pesquisa, foi possível promover algumas observações e experimentos em sala de aula que resultaram em práticas incorporadas à proposta. Ao longo deste capítulo, abordaremos algumas dessas experiências e o modo como elas puderam se articular ao material que se apresenta ao final desta dissertação.

3.1. Contexto: a escola e os alunos

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF Prof^a Soledade Domingues Iglêsia, municipalizada, localizada no município de Lucélia, interior de São Paulo. A escola passou por várias denominações desde 24 de junho de 1.953, quando foi criada com o nome de 2^o Grupo Escolar de Lucélia, funcionando com apenas quatro classes, cujas salas foram cedidas pela Loja Maçônica Paz e Liberdade, de Lucélia. No ano de 1.993 recebeu a denominação de E.E.P.G. Prof^a Soledade Domingues Iglêsia, pela Lei Nº 21.929, de 05 de março de 1.993, em homenagem aos serviços prestados pela professora Soledade Domingues Iglêsia, desde 1.953. Em 07 de janeiro de 2.002, a escola foi municipalizada, através da Resolução S.E. Nº 85 de 31/05/02, pelo então prefeito Carlos Ananias Campos de Souza e passou a

denominar-se E.M.E.F. Prof^a Soledade Domingues Iglêsia. Até hoje, porém, a população luceliense se refere a ela como 2^a escola.

A E.M.E.F. Soledade atende do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental, totalizando 420 alunos em 2020, recebendo alunos da zona rural, além dos setores próximos à escola, conforme previsto na resolução de matrículas. No período vespertino há apenas salas de 6^{os} e 7^{os} anos. No período matutino estão todas as turmas de 8^{os} e 9^{os} anos e também um 6^o ano e um 7^o ano destinados aos alunos da zona rural.

Quanto à condição socioeconômica dos alunos, trata-se de um grupo heterogêneo, em que a desigualdade social se mostra com clareza. A maioria dos alunos não tem boa condição financeira. A gestão sempre pontua que temos ali dois extremos sociais: alunos para os quais nada falta e alunos para os quais falta tudo, desde comida à energia elétrica. No ano de 2020, 102 dos 420 alunos constavam como beneficiários do programa social de distribuição de renda, Bolsa-Família.

A escola possui 12 salas de aula, uma sala de leitura, duas quadras de esportes, uma aberta, com chão de cimento, e outra coberta, uma sala utilizada como auditório, climatizada e com projetor multimídia, também há um espaço verde, utilizado para atividades ao ar livre. Há também um laboratório de informática desativado, que há alguns anos era utilizado para cursos de informática, oferecidos gratuitamente. Porém, como os equipamentos se tornaram obsoletos, foi desmontado.

A Sala de Leitura conta com um rico e atualizado acervo. A escola, sempre que possível, acata as sugestões dos professores e adquire os títulos sugeridos de acordo com as preferências que os alunos vão demonstrando.

O prédio da escola é antigo, mas já foi reformado, ampliado e periodicamente recebe reparos e pintura. Ainda assim, necessita de muitas adequações, como na fiação elétrica e, principalmente, quanto à acessibilidade, longe do ideal, uma luta antiga da Direção e motivo de preocupação constante com os alunos que dela necessitam.

Para a pesquisa que deu origem a esta dissertação, foi selecionada uma turma em que lecionei por três anos consecutivos, com poucas alterações em relação ao corpo discente ao longo desse tempo. W* fez parte desta turma durante os três anos citados. Em 2020, cursaram o 9^o ano do Ensino Fundamental.

W* é cego em decorrência de glaucoma congênito. Inteligente, ativo, curioso, demonstra ótimo relacionamento com os companheiros de classe e é autônomo quanto à mobilidade no ambiente escolar. Foi aluno dessa escola desde o 6º ano, mas está na rede municipal sendo atendido pela mesma professora especialista em Educação Especial, na Sala de Recursos, desde o primeiro ano. Cabe frisar que se trata de uma profissional dedicada, comprometida e disposta a sempre orientar os professores que para ele lecionam, inclusive indo até a escola periodicamente, participando das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs).

Quando frequentava a educação infantil, o aluno possuía baixa visão e chegou a desenvolver traçado de letra, mas depois de uma cirurgia para corrigir o glaucoma, no final daquele ciclo, sua visão piorou muito, restando apenas percepção de luz. Havia a possibilidade de uma outra cirurgia, porém, a família se recusou em razão do insucesso da primeira, temendo que ele perdesse o pouco que lhe restou.

A partir do primeiro ano, o aluno começou a aprender o Sistema Braille e obteve sucesso. Em sala de aula, utilizava a máquina Perkins, adquirida pela Secretaria de Educação. Porém, por diversas vezes, W* passava longos períodos sem esse suporte, pois a máquina precisava de consertos frequentes.

Analisando o grupo, pode-se dizer que a classe era falante e agitada, mas com bom rendimento. Em meio a seus 24 alunos, havia alguns com dificuldade de aprendizagem que frequentavam o reforço oferecido pela escola. Havia poucos alunos desinteressados ou apáticos, majoritariamente eram alunos motivados, dispostos, interessados e que costumavam aderir com entusiasmo às propostas apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quanto à leitura literária.

Talvez a razão dessa facilidade tenha sido a presença de muitos alunos com inclinação artística: uma cantora, compositora e musicista que sempre nos brindava com sua música no *ukulele* e no violão, um violinista, uma ótima desenhista e quadrinista, alguns leitores vorazes, declamadores talentosos, que adoravam *slam* e escritores criativos e críticos. Os saraus que costumávamos realizar eram sempre proveitosos e contavam inclusive com a participação dos mais tímidos e desinteressados que também aceitavam o desafio.

Além disso, o bom relacionamento construído ao longo dos anos auxiliou nosso trabalho e a adesão às propostas.

3.2. Etapas do processo

Para a elaboração deste trabalho, partimos das dificuldades encontradas na escrita do aluno cego para entendermos como se dá seu processo de alfabetização e letramento e, dessa forma, refletimos sobre como a literatura poderia auxiliar. Para tanto, houve extensa pesquisa bibliográfica.

Também nos ancoramos nas informações colhidas após a realização das autobiografias do leitor, no fim do ano letivo de 2019, em que os alunos puderam refletir sobre sua identidade de leitor no intuito de conhecer o perfil dos leitores com quem realizaríamos a intervenção, o que nos auxiliou na escolha do tema a ser trabalhado e à opção por um autor do cânone.

Após definirmos que o texto a ser lido na proposta de intervenção seria um conto, considerando o tempo que a leitura em braille demanda, como já evidenciado anteriormente, a preocupação voltou-se para a escolha de um tema que fosse caro aos alunos. É claro que qualquer tema pode, potencialmente, despertar atenção, afetividade, memórias, leituras anteriores, afinal, cada indivíduo é um universo em sua subjetividade e uma sala de aula não é um todo homogêneo, sendo assim, as vivências individuais são múltiplas. Com consciência dessa heterogeneidade, buscamos alcançar o maior número de alunos através da identificação, optando, então, por um texto que permeia o universo infantil; afinal, nossos alunos estavam no início da adolescência, recém-saídos da infância, com as memórias desse período ainda recentes, vívidas, o que transpareceu na análise das autobiografias escritas por eles, apresentadas no próximo item deste capítulo.

Para trabalharmos com a literatura de maneira inclusiva, elaboramos uma sequência expandida com o conto “Um cinturão” (1947), de Graciliano Ramos, tomando por base os postulados de Cosson (2018) e também de Rouxel, Langlade e Rezende (2013) para as etapas de interpretação e para a produção dos Diários do Leitor.

A sequência expandida, embora não seja regra, costuma ser empregada no Ensino Médio, para a leitura de textos mais longos, como romances. A escolha pela sequência expandida na proposta de intervenção que elaboramos dá-se pelo texto escolhido ser denso, tanto na estrutura quanto na temática, o que pede um trabalho cuidadoso. Cosson (2018) assegura que cabe ao professor estabelecer até onde pode ir com seus alunos e que passos seguir dentro da sequência expandida, já que

ela carrega em si a sequência básica. O autor ainda afirma que “não se pretende estabelecer um caminho único que vá de uma a outra sequência” e que “entre as duas, outras tantas sequências podem ser criadas” (COSSON, 2018, p. 103) pelo professor.

Foi realizada, também, a entrevista com Lethicia Romaqueli (ROMAQUELI, 2020), citada no primeiro capítulo desta dissertação, a fim de entendermos um pouco mais, ouvindo quem vivencia a cegueira, qual a importância prática do braille e da leitura na vida escolar e adulta.

O item seguinte apresenta o trabalho relacionado à escrita das autobiografias, em que pudemos, como dito anteriormente, conhecer melhor o perfil dos leitores com quem realizaríamos a intervenção.

3.3. Autobiografia do leitor: conhecendo o perfil dos leitores

Ainda no ano letivo de 2019, os pressupostos da Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) já começaram a ser aplicados na sala de aula escolhida para a intervenção, por meio do trabalho com o conto *História de Passarinho*, de Lygia Fagundes Telles. O primeiro passo foi levar os alunos à reflexão sobre quem eles são como leitores, utilizando para isso a escrita de uma *autobiografia* do leitor. Posteriormente, iniciamos um “minidiário” de bordo com as impressões colhidas após a leitura do conto de Lygia Fagundes Telles. Aqui, interessa-nos a escrita da autobiografia, pois resultou em importante etapa preliminar de sondagem em virtude das informações valiosas e esclarecedoras que gerou, auxiliando inclusive na escolha do tema infância.

Para escreverem a autobiografia, desencadeamos uma reflexão que respondesse à pergunta “Quem é você, leitor?”, por meio do seguinte enunciado e questões norteadoras:

Quadro 4. Questões norteadoras para a escrita de autobiografia

Pense em sua trajetória como leitor e, apoiando-se nas questões norteadoras, relate como se construiu e se dá sua relação com a leitura.

1. Quais são suas memórias relacionadas à leitura, dentro e fora da escola?
2. Que livro/texto deixou marcas?
3. Que sentimentos essas memórias despertam?
4. O que desperta sua curiosidade?
5. Que tipo de leitor você é hoje?
6. Qual sua relação com a leitura? Você gosta de ler? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O relato foi escrito em uma folha avulsa e entregue à professora. Ao todo, 23 dos 24 alunos escreveram sua autobiografia de leitor.

O gênero mais citado nos relatos foi o gibi, especialmente os da Turma da Mônica, aparecendo em doze autobiografias. É deles que os alunos se lembram quando relatam as primeiras memórias de leitura ou o que mais gostavam de ler quando mais novos, sempre associando ao prazer e ao riso, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Excerto 1. Relato do aluno N* a respeito dos gibis

Lembro de um dia que era minha hora de dormir e eu não estava com sono, então fui ler escondido, mas eu fui descoberto, pois eu tava rindo da Dona Pedra com pedra no rim.

Excerto 2. Relato do aluno M* a respeito dos gibis

Me lembro muito bem do meu primeiro livro, da minha primeira leitura, bem, não era muito bem leitura, eles eram um gibi e um livro da Turma da Mônica (...). Lembrar deles é muito bom, me dá a sensação de inocência, de felicidade e de momentos em família.

Excerto 3. Relato do aluno D* a respeito dos gibis

Quando leio os gibis da Turma da Mônica, racho o bico de dar risada de tão engraçado que é esses gibis.

Muitos alunos referenciaram a entrada da literatura em suas vidas por meio da família. As mães foram muito citadas, quer como responsáveis pelo acesso aos livros quer como presença nas leituras iniciais, principalmente na hora de dormir,

momento em que aparecem com frequência os Contos de Fadas. Outras figuras familiares (pai e tia) foram citadas apenas duas vezes.

Excerto 4. Relato da aluna J* a respeito da participação da família nos momentos de leitura.

Eu quando era menor, lembrava minha mãe toda noite para ler para mim, ela sempre lia a Turma da Mônica, eu ficava muito feliz, porque além de minha mãe estar lendo para mim, nós tínhamos um tempo para nós.

Excerto 5. Relato da aluna AJ* a respeito da participação da família nos momentos de leitura.

Vi um livro sobre contos de fadas e castelos, enchi tanto o saco da minha mãe que ela comprou. À noite antes de dormir, ela leu pra mim, depois que terminou, peguei o livro e fingi que estava lendo (na época não sabia ler) me achei muito adulta na hora.

Excerto 6. Relato da aluna T* a respeito da participação da família nos momentos de leitura.

Lembro-me de quando era criança, por volta de meus três, quatro anos, sempre pedia para minha mãe antes de dormir me contar uma história, eu adorava claro, me imaginava no lugar das personagens dos contos de fadas

A maioria dos alunos que falou sobre sua relação de prazer (ou não) com a leitura afirmou gostar de ler. A expressão “gosto de ler” apareceu 12 vezes. É importante, aqui, observar a capacidade de expressão por meio da escrita que os alunos que disseram ler bastante possuem.

Declarações sobre “não gostar muito” de ler apareceram quatro vezes. “Não gosto” também foi dito por quatro alunos, dos quais dois apresentam dificuldades específicas: um, P*, dislexia, e o outro, W*, cegueira. Este, inclusive, relata que a professora de braille brigava com ele porque não lia, “mais de nada adiantou” (sic) e continua: “eu ainda não gosto de ler e nunca vou gostar de ler”. Aponta, ainda, que a leitura em braille é muito extensa e demorada e que os livros são muito grandes. Essa informação é preciosa para refletirmos até que ponto o fato de “não gostar de ler” pode ser reflexo também de dificuldades na decodificação do texto.

A respeito de que tipo de leitura apreciam, houve apontamentos sobre a predileção por textos informativos acerca de assuntos específicos, como informática, robótica e jogos. Dois alunos afirmaram ter gostado de ler apenas um livro e não se interessando depois por mais nenhum. As *fanfics* também aparecem em um relato como leitura preferida.

O livro “Diário de um banana” (2007), escrito por Jeff Kinney, foi citado seis vezes como livro preferido. As adaptações dos livros de Sherlock Holmes, de Arthur

Conan Doyle, apareceram duas vezes, bem como “O pequeno príncipe” (1943), de Saint-Exupéry. O quadro a seguir apresenta outros títulos citados apenas uma vez.

Quadro 5. Livros preferidos citados nas autobiografias

Títulos	Autores
As memórias de Eugênia	Marcos Bagno
Bojabi - A árvore mágica	Piet Grobler, Dianne Hofmeyr
Crepúsculo	Stephenie Meyer
Moby Dick	Herman Melville
Harry Potter	J. K. Rowling
A arte de correr na chuva	Garth Stein
Pretty Little Liars	Sarah Sheperd
Halo: Primordium – Livro 2	Greg Bear
Minecraft Diários Perdidos – explorando o Nether	Winter Morgan

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

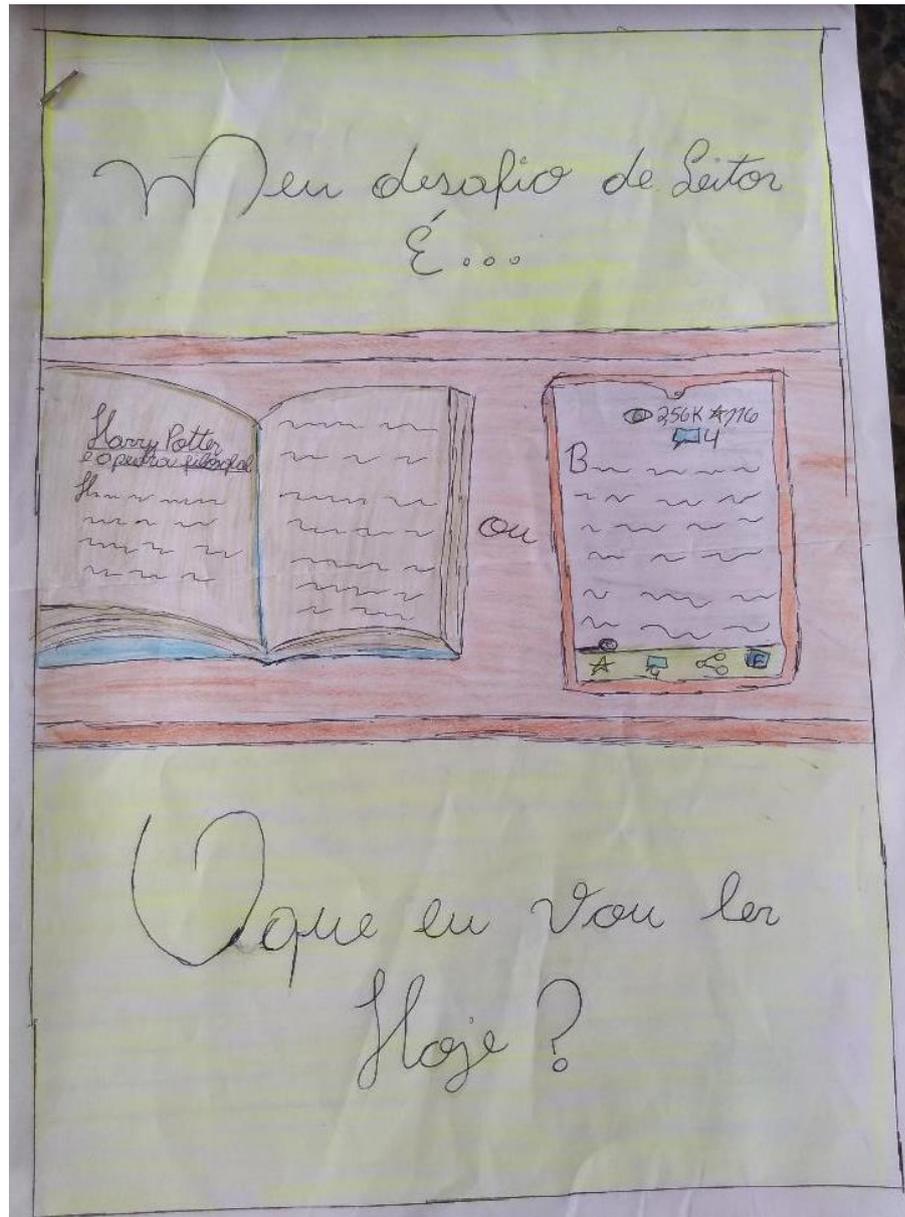
Em suma, o cânone está pouco presente nas preferências dos alunos e, entre os títulos que lhes são caros e os que despertam memórias importantes, estão *best sellers*, gibis e outros livros “menores”. Annie Rouxel (2013a, p. 169) aponta questões sobre “cultura literária” que dialogam exatamente com o que podemos verificar:

Sob o singular de “cultura literária”, é necessário, portanto, ler um plural. A isso se acrescenta a constatação, verificável em todas as coletas de autobiografias de leitor, da irreduzível singularidade do *corpus* de leituras próprio a cada leitor. Mais do que referências clássicas, consagradas (escolares), os leitores mencionam suas “paixões súbitas”, por obras descobertas mediante alguém próximo ou ao acaso da existência. Assim, mesmo se a “cultura literária escolar” é mencionada nesses balanços, são as leituras da esfera privada que são destacadas, o que convida a redefinir ‘cultura literária’ em termos de espaço simbólico pessoal, caracterizado pela heterogeneidade das referências. As obras consideradas “menores” podem ter um papel importante na vida de uma pessoa.

Alguns alunos se propuseram a ilustrar a própria trajetória, dentre eles, duas ilustrações se destacaram em razão das reflexões que despertaram: as de L* e E*.

E* trouxe para a ilustração o seu dilema de leitora (FIGURA 7): *fanfics* ou livros físicos? Esse questionamento leva à reflexão sobre a necessidade de a escola incorporar novas tecnologias e manifestações do texto literário. A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas.

Figura 7. Ilustração da aluna E* sobre seu eu leitor



Fonte: Arquivo da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

L* se autodenomina uma leitora muito preguiçosa (*a very lazy reader*) (FIGURA 8). No centro da ilustração está ela, dormindo e sonhando, enquanto seus muitos livros e coleções esperam para serem lidos. Acima de sua cabeça, num universo onírico, figuram elementos talvez provenientes dos livros já lidos, que são, em sua maioria, fantásticos, como uma serpente, um unicórnio, coroas, um cetro, o arco-íris, um disco voador e até um machado ensanguentado. A ilustração denota o quanto a aluna é criativa e como os livros, apesar de se intitular uma leitora preguiçosa, fazem parte de sua vida.

Figura 8. Ilustração da aluna L* sobre seu eu leitor



Fonte: Arquivo da autora. Material produzido pelos alunos (2019)

A autobiografia pode funcionar como norteadora do trabalho do professor, auxiliando-o na escolha de textos literários a serem lidos e gêneros a serem utilizados nos registros das leituras. A ausência do cânone, por exemplo, pode ser um motivo para introduzi-lo. Um gênero que aparece bastante nos relatos pode ser utilizado para trazer outras leituras, como, por exemplo, partir de “Diário de um banana” (2007), tão querido pelos alunos, para trazer outros diários, como “O Diário de Anne Frank” (1947).

A análise das autobiografias forneceu informações importantes para conhecermos as preferências dos alunos, entendermos um pouco sobre como foram construídas suas relações com a leitura (escolarizada ou não) e, principalmente, possibilitou a reflexão sobre o que é de fato a “cultura literária” que corresponde à realidade de nossos alunos-leitores. Mais do que isso, um pouco mais livres para se mostrarem como são, mais desobrigados de agradar o professor ou “tirar nota”, foi possível enxergar com mais clareza quem são esses alunos, trazendo maior aproximação e realidade para a sala de aula, o que nos auxiliou quanto algumas escolhas, como a do conto a ser trabalhado, assunto abordado no próximo item.

3.4. Escolha do conto

As autobiografias realizadas pelos alunos mostraram que o cânone não deixou grandes marcas e, embora saibamos que a cultura literária não é formada unicamente por esse segmento, é função da escola apresentá-lo e facilitar o acesso do leitor a ele. Afinal, “o que nos leva a ler um clássico [...] é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que ele conta” (COSSON, 2018, p. 63). A leitura dos clássicos, por vezes, é densa e desafiadora, e pode se beneficiar da intermediação do professor.

Levar o cânone para a sala de aula, portanto, foi um critério utilizado na escolha do texto para a elaboração da sequência expandida e, por isso, selecionamos um conto de Graciliano Ramos, considerado um dos maiores escritores brasileiros do século XX. O premiado autor é alagoano, nascido na cidade de Quebrângulo, em 27 de outubro de 1892, e também foi político. Entre suas mais importantes obras estão “Vidas Secas” (1938), “Angústia” (1936) e “São Bernardo” (1934).

O conto selecionado para a leitura foi “Um cinturão” (ANEXO 2), publicado originalmente no livro “Infância” (1945). Nele, o narrador retrata o momento em que, ainda um menino de quatro para cinco anos, é castigado fisicamente pelo pai por algo que não fez, tendo ali, o primeiro contato de sua vida com a (in)justiça.

“Um cinturão” traz uma temática fraturante (RAMOS; NAVAS, 2015), a violência infantil, que, mesmo com tanto progresso no que concerne às leis de proteção às crianças e aos adolescentes desde sua publicação em 1945, ainda permanece absurda e dolorosamente atual. A escola não pode fugir de temas dessa

natureza, seguindo a lógica negacionista de que, ao não se falar sobre o assunto, ele deixa de existir. A literatura permite vivenciar outros universos e esse exercício de alteridade proporciona, no retorno a si, humanização.

Cortázar (2013), utilizando uma metáfora referente ao boxe, emprestada de um amigo argentino, afirma que o romance ganha por pontos e o conto ganha por nocaute, pois o primeiro tem tempo para acumular progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto o segundo precisa ser incisivo e certo para “derrubá-lo”. Contudo, ele chama a atenção para o fato de que um bom contista, como um boxeador astuto, vai minando as defesas do adversário desde o início do conto, sem que ele ao menos perceba.

Mestre Graça, como Graciliano ficou conhecido, vai minando as defesas de seu leitor desde o começo da leitura de “Um cinturão” e nos oferece um metafórico soco no estômago: terminamos a leitura sem ar, *nocauteados* por sua maestria.

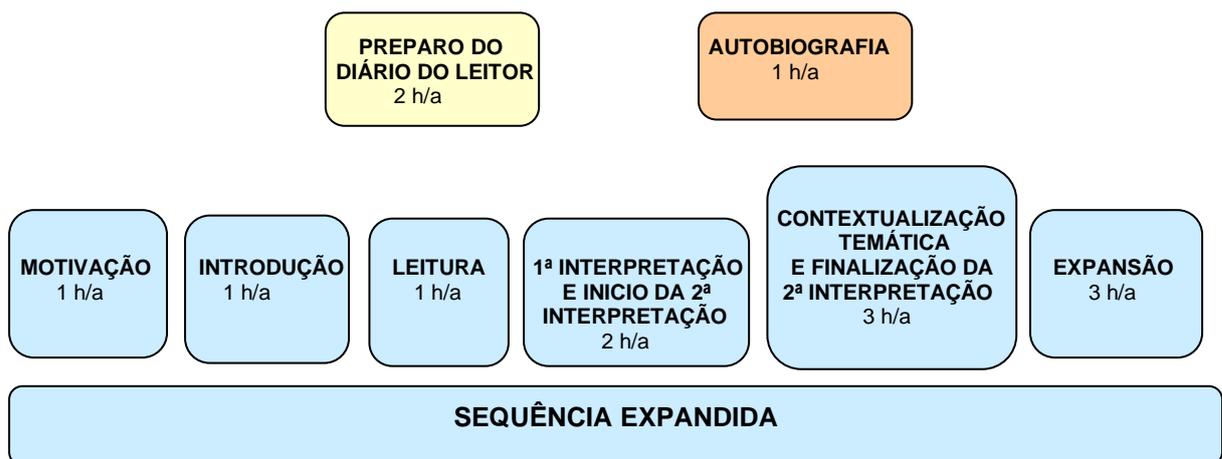
Escolhido o texto literário, elaborou-se a proposta de intervenção, apresentada no capítulo seguinte.

4. Proposta de intervenção

Como já exposto anteriormente, a intervenção idealizada não pôde ser aplicada em razão da pandemia do novo coronavírus, exigindo adequações e replanejamento. Por isso, elaboramos uma proposta de trabalho que buscou responder às nossas inquietações e demonstrar de que modo os conceitos nos quais se basearam nossos estudos poderiam ser aplicados em sala de aula.

A proposta se inicia com o preparo dos Diários do Leitor e com a realização da Autobiografia do Leitor. Posteriormente, seria executada a sequência expandida, ancorada nas etapas elencadas por Cosson (2018) e nos conceitos de *utilização* e *interpretação* (ECO, 2004), caros à Leitura Subjetiva.

A proposta de intervenção contabiliza 14 horas/aula¹², disponibilizadas conforme abaixo demonstrado.



Nos próximos itens, cada etapa será explicada pormenorizadamente.

4.1. Preparando o Diário do Leitor

A primeira etapa do trabalho em sala de aula consiste no preparo dos Diários do Leitor, atividade que objetiva iniciar a aproximação do aluno com esse objeto e despertar sua afetividade, acolhendo suas preferências, gostos e escolhas por meio da personalização individual de cadernos, que, respeitando a realidade de cada local, poderiam ser fornecidos pela escola. Propomos, então, uma atividade de

¹² No Município de Lucélia, a hora-aula tem duração de 55 minutos no Ensino Fundamental II.

customização da capa dos diários, disponibilizando papéis para encapar, com a utilização de recortes, ilustrações, adesivos, fotos, tintas, colas coloridas, *glitter*, *lettering*, e demais ideias que possam surgir de acordo com a criatividade e inspiração que se apresentem.

Para um aluno cego, o Diário do Leitor pode ser uma pasta catálogo, considerando que os registros sejam escritos com a máquina Perkins, que necessita de folha com gramatura especial para que as celas braille fiquem legíveis¹³. Contudo, a capa da pasta deve ser igualmente customizada, explorando também as texturas dos materiais, sempre respeitando o modo de ler e representar o mundo do aluno.

Para que os alunos possam trazer fotos, impressos ou quaisquer outros materiais que tenham em casa e queiram utilizar, é importante que a atividade seja combinada com antecedência em um momento de explicação sobre o que é e como funciona um Diário do Leitor. Nesta proposta, duas aulas, de preferência consecutivas, são reservadas para a customização das capas.

A intenção é que o Diário seja incorporado à rotina de leitura da sala de aula. As impressões de leitura dos alunos devem ser registradas após todas, ou a maior parte, das leituras de textos literários ao longo do ano.

Sem perder de vista que o incentivo à escrita é um objetivo, embora secundário, do uso do diário, principalmente em uma sala onde o braille precisa encontrar espaço para ser utilizado amplamente, é interessante considerarmos que o registro nem sempre precisa ser a impressão escrita do leitor em relação ao texto. Para que o Diário se torne um hábito prazeroso e não uma tarefa mecânica e monótona, em alguns momentos, a maneira de registrar essa leitura pode ser deixada à escolha do aluno, valendo-se de uma ilustração, fazendo um resumo ou uma paráfrase, por meio de narrativas apreciativas, comentários espontâneos ou mesmo selecionando citações que chamaram sua atenção (ROUXEL, 2013b).

De acordo com esta proposta, é interessante que o primeiro registro feito no Diário seja uma Autobiografia do Leitor. Esse é, portanto, o próximo passo.

¹³ A pasta catálogo é o que usávamos para acondicionar os registros de W* em todas as disciplinas.

4.2. A autobiografia do leitor

Sugerimos que a autobiografia inaugure o Diário do Leitor para que o aluno já possa, antes mesmo das leituras, aprofundar os laços com seu eu-leitor por meio das reflexões despertadas

É importante ressaltar que esse "exercício autobiográfico" é algo que pode ocorrer periodicamente. Por isso, nada impede que a cada ano ou conjunto de leituras, o processo se repita. Entendemos que essa prática consiste em uma importante reflexão para alunos do Ensino Fundamental II que se encontram em plena formação enquanto sujeitos leitores inseridos em um processo de letramento literário.

Para iniciar a produção desse texto, o professor pode lançar a pergunta "Quem é você, leitor?", anotando-a na lousa. Se for a primeira vez que a atividade é proposta, recomendamos recorrer às questões norteadoras do quadro 4, no capítulo anterior, ou elaborar questões semelhantes, para uma discussão ampliada.

Após a escrita das autobiografias dos leitores é necessário que se faça a socialização das respostas, que pode ser realizada de muitas maneiras, respeitando a identidade de cada sala. Aqui, a sugestão é a confecção de um painel simples com a indicação do livro preferido de cada aluno, contendo o título e o porquê da preferência.

Importante dizer que para encerrar o Diário do Leitor, idealmente utilizado durante todo o ano letivo, a reflexão "quem é você, leitor?" seria solicitada novamente, a fim de identificar o que foi construído e desconstruído na trajetória de cada leitor, analisando dificuldades, preferências e progressos.

4.3. A sequência expandida

Para a leitura do conto selecionado nos apoiaremos na *sequência expandida*, proposta por Cosson (2018), que é, como o nome indica, uma expansão das quatro etapas da *sequência básica* – *motivação, introdução, leitura e interpretação* – com o acréscimo de mais duas etapas, a *contextualização* e a *expansão*.

A ordem de trabalho proposta por Cosson (2018) na sequência expandida é: primeira interpretação, contextualização e segunda interpretação; porém, a fim de evidenciar as leituras individuais, como propõe a Leitura Subjetiva (ROUXEL;

LANGLADE; REZENDE, 2013), iniciamos a socialização dessas leituras antes da contextualização, a fim de explorarmos essas interpretações e fortalecermos a comunidade literária. Ou seja, o registro individual no Diário do Leitor, primeira interpretação, é seguido de sua socialização, e, por isso, já adentra a segunda interpretação. Só após esse momento é que a contextualização ocorre, permitindo um enfoque dado a um aspecto mais específico do texto - aqui, o tema - selecionado pelo professor. Finalizada a contextualização, a segunda interpretação pode ser retomada e finalizada.

Pequenas adequações como essa são previstas por Cosson (2018), quando assegura que suas sequências, tanto a básica quanto a expandida, são exemplares e não modelares.

4.3.1. Motivação

Esta etapa será realizada buscando-se desmistificar o Sistema Braille, aproximando-o da vivência dos alunos videntes, para que percebam que não é algo inalcançável ou sobrenatural.

Serão distribuídos cartões com palavras em braille para que os alunos, divididos em grupos, descubram quais são, consultando o alfabeto braille, que será igualmente disponibilizado em folha impressa (ANEXO 3).

As palavras dos cartões são escolhidas de modo a preparar a introdução e nessa sequência podem ser, por exemplo: *cinturão*, *Graciliano*, *Ramos*, *conto*, *memórias*, *justiça*, *violência*, *infância*. Os cartões podem ser confeccionados com cola relevo. Cada grupo, de no máximo quatro alunos, recebe um cartão e o impresso com o alfabeto, e, assim que consigam ler qual é a palavra, um representante do grupo deve avisar o professor, ler em voz alta e escrevê-la na lousa.

Neste momento, respeitando as características individuais de cada aluno cego, seria interessante que pudesse, se se sentisse confortável para isso, auxiliar os alunos a lerem seus cartões, afinal, faz mais sentido que ele seja consultado e não o professor, já que o braille é sua forma de ler o mundo escrito. Regras poderiam ser combinadas, como poder auxiliar com apenas uma letra para cada grupo, por exemplo, dando um caráter de gincana à atividade.

Quando todas terminam, inicia-se o próximo passo.

4.3.2. Introdução

Com todas as palavras lidas nos cartões em braille já escritas na lousa, é hora de os alunos descobrirem a que elas se referem, com o auxílio das perguntas realizadas pelo professor (QUADRO 6), em um diálogo aberto. Inicia-se, assim, a etapa de introdução, que consiste em apresentar a obra e o autor.

Quadro 6. Questões para a etapa introdutória

- Quem é o autor do texto que vamos ler?
- Qual o gênero do texto?
- Quem será o narrador?
- Qual o título do texto?
- Quais serão os temas que o texto aborda?

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Depois de terem respondido a essas questões, o momento seria de contato com a materialidade da obra. A capa da edição usada deve ser descrita cuidadosamente para o aluno cego, explorando-se os detalhes e descrevendo-os, possibilitando também o contato com o livro através do tato.

Obras e uma breve biografia do autor também devem ser apresentadas na introdução, o que seria feito com a exibição do vídeo¹⁴ intitulado “Graciliano Ramos” produzido pelo canal “Contando Alagoas”. Antes de começar o vídeo, um aluno pode ser convidado para explicar ao aluno cego como Graciliano é fisicamente.

O vídeo deve ter as imagens narradas ao aluno cego, o que pode ser feito pelos alunos da sala. Como exemplo, essa imagem (FIGURA 9) seria assim descrita: *Graciliano, usando óculos, está sentado em uma cadeira com uma mesa a sua frente olhando os papéis que estão sobre ela. Ao seu lado um homem jovem também olha para os papéis.*

¹⁴ O vídeo “Graciliano Ramos” está disponível no YouTube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=6qAB7bvcevk>.

Figura 9. Imagem do vídeo sobre vida e obra de Graciliano Ramos



#contandoalagoas #alagoas200anos
Graciliano Ramos

Fonte: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6qAB7bvcevk>. Acesso em: 10 jan 2021

À motivação e à introdução, segue-se a leitura da obra.

4.3.3. Leitura

Em uma escola, ainda mais pública, dificilmente dispomos de uma obra por aluno e solicitar aos alunos que comprem um exemplar de qualquer livro a ser lido não é uma opção, então seriam disponibilizadas cópias impressas do conto (ANEXO 2), inclusive a versão em braille.

A *leitura* deve ser realizada em sala, silenciosamente, respeitando o tempo dos alunos. Após todos terminarem a leitura silenciosa, é realizada a leitura oral pelo professor ou por alguns alunos.

Ao tratamos de temas fraturantes é importante ter sensibilidade ao acompanhar a leitura, estando atento às reações dos alunos para lidar com qualquer reação mais profunda e conversar e acolher, se necessário.

Seguindo a ordem da sequência expandida, o próximo passo é a interpretação.

4.3.4. Primeira interpretação

A interpretação inicia-se após as leituras, com o registro por escrito das impressões de cada aluno em seu próprio Diário do Leitor. Essa primeira etapa da *interpretação* privilegia a *utilização* (ECO, 2004), é o “encontro do leitor com a obra” e “compõe o núcleo da experiência da leitura literária” (COSSON, 2018, p. 65).

Porém, é preciso tomar cuidado para que os alunos não usem essa liberdade para executar preguiçosamente a tarefa. Como afirma Cosson (2018), o respeito pela individualidade da leitura do aluno não pode se tornar pretexto para que se aceite julgamentos simplórios do tipo “gostei” ou “não gostei”. Seria interessante neste momento, portanto, lembrar aos alunos que nessa primeira interpretação o importante é a apreensão global da obra e o que ela despertou neles, sejam sensações e sentimentos bons ou ruins, memórias, lembranças de outros textos, filmes, seriados, o que aproxima ou afasta aquela obra da sua vivência.

Para Cosson (2018, p. 65-66)

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente.

O que nos leva ao próximo passo, a segunda interpretação.

4.3.5. Segunda interpretação e contextualização

É com a intenção de socializar as interpretações individuais e ampliar os sentidos construídos que se inicia o segundo momento da interpretação, baseado no conceito de leitura *interpretação* (ECO, 2004). Aqui, como já informado, ela será realizada em dois momentos, permeada pela contextualização.

O segundo momento da interpretação começa, portanto, com a socialização em roda, com exposição oral voluntária, dos conteúdos dos Diários, testando e validando hipóteses e ampliando as leituras. Esse é um momento que vai sendo ditado pelos alunos e suas leituras, sem que o professor preestabeleça temas. Embora todas as reações e hipóteses devam ser exploradas, ainda que negativas

ou incoerentes, nem tudo deve ser validado. Esse momento é precioso para que os alunos consigam entender, por meio do auxílio do professor, dialogando e voltando ao texto, quando necessário, que a interpretação socializada busca uma leitura plural, um consenso, e que algumas teorias e interpretações, às vezes, não resistem a esse exercício de diálogo com seus pares e confronto com o que está escrito.

Independentemente de qual contextualização seja escolhida, se nenhum aluno fizer essa associação, o professor pode perguntar que episódio da vida de Graciliano, narrado no vídeo assistido na introdução, vincula-se à última frase do conto, a fim de que não se perca a relação com a justiça.

A socialização também é um momento propício para que sejam exploradas características do gênero literário a que o texto lido pertence. O professor pode explorar elementos como unidade de efeito, tensão, intensidade e significação (CORTÁZAR, 2013), por exemplo, presentes em “Um cinturão”. O objetivo não é fomentar discussões demasiadamente teóricas, nem se prender a nomenclaturas e conceitos, mas levar os alunos a identificarem características e pensarem em como o texto foi construído pelo autor, o que pode auxiliar na leitura e na escrita do gênero. Isso pode ser feito por meio de perguntas direcionadas aos alunos. Nesta proposta, esse trabalho é essencial, pois ao final da sequência o aluno deverá produzir um conto.

Ancorada na socialização, que já introduz uma leitura mais aprofundada sobre a obra lida, segue-se a *contextualização* que, na proposta de Cosson (2018, p. 86), “compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”, de modo compartilhado, realizada, preferencialmente, em grupos. Segundo o autor, são várias as possibilidades e ele apresenta sete: *contextualização teórica*, *contextualização histórica*, *contextualização estilística*, *contextualização poética*, *contextualização temática*, *contextualização crítica* e *contextualização presentificadora*.

Nesta proposta, optamos pela *contextualização temática*, por meio da leitura de textos de diferentes gêneros que tragam dados e informações sobre: violência contra a criança e o adolescente, dispositivos legais de proteção a essa população e educação não violenta. Quatro textos foram selecionados: uma entrevista, uma notícia, um infográfico e uma carta aberta, todos disponíveis em sites na *internet*. A violência infantil foi o tema escolhido para essa proposta, porém, outros temas

poderiam ser proveitosamente trabalhados, como, por exemplo, aqueles referentes aos conceitos de justiça e injustiça.

O primeiro texto é a entrevista intitulada *Educação sem violência: um desafio possível e necessário* (ANEXO 4), com a pediatra Rachel Niskier, do Instituto nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), publicada pelo site do mesmo Instituto, em que são abordados desafios e possibilidades de educar sem violência, bem como o papel da sociedade na garantia desses direitos.

O segundo texto é uma notícia, “26 de junho - Dia Nacional pela Educação sem Violência” (ANEXO 5), publicada pelo site Plenarinho, que aborda a origem da data, comemorada no dia em que a Lei nº 13.010, conhecida como Lei Menino Bernardo, foi sancionada.

O terceiro texto é um infográfico intitulado “Os direitos das crianças e adolescentes”, que reúne dados sobre os diferentes tipos de violência contra essa população no Brasil e no mundo (ANEXO 6) e foi publicado no site Elos – Direitos Humanos, jornalismo e formação cidadã. O texto aborda inclusive a relação entre violência e raça/cor.

O último texto proposto é uma carta aberta da Rede Não bata, eduque! (ANEXO 7), dirigida à sociedade brasileira para convocá-la a combater a violência contra crianças e adolescentes e apoiar a aprovação de Projeto de Lei que proíbe tratamento humilhante e castigos físicos contra esse grupo.

Para o trabalho com os textos acima elencados, a sala seria dividida em grupos de no máximo cinco alunos. Cópias impressas seriam distribuídas, ficando cada grupo responsável pela leitura e interpretação de apenas um dos textos. É necessário que o professor tenha preestabelecido o texto que o grupo em que o aluno cego esteja vá ler, já que é preciso tempo para que a cópia em braille seja providenciada.

Uma alternativa possível, a depender da realidade de cada sala, seria o acesso aos textos diretamente nos sites, o suporte original, porém, precisaríamos de celulares com acesso à internet, o que poderia ser combinado previamente. De toda maneira, independentemente do suporte escolhido para a leitura, a cópia em braille é essencial, pois o contato com o braille deve ser privilegiado em detrimento da leitura realizada com o auxílio de aplicativos que leem a tela, afinal, essa não seria a forma de leitura de mais ninguém no momento.

Após a leitura, cada grupo deve discutir e selecionar informações que julgarem mais importantes, utilizando-se do critério proposto pelo professor: *o que há nesse texto que as pessoas precisam saber?* O professor deve circular pelos grupos, tirando dúvidas e mediando o trabalho.

Importante considerar que a entrevista e a carta aberta são extensas, assim como o infográfico, que apresenta grande volume de dados, por isso, embora devam ser lidos e discutidos integralmente pelo grupo encarregado de sua interpretação, devem ser divididos para a posterior apresentação, de forma a dinamizar a etapa de contextualização. Dessa forma, cada grupo fará uma leitura aprofundada de apenas um dos textos, mas terá contato com o conteúdo dos outros por meio da apresentação dos colegas.

Lidos e discutidos os textos, selecionadas as informações mais importantes, os grupos apresentam suas conclusões para a sala, em um momento aberto para troca e diálogo.

Como tarefa, é recomendado que os alunos leiam novamente o conto “Um cinturão”, para se preparem para a próxima etapa.

Depois da contextualização, a segunda interpretação é finalizada com uma produção de texto em dupla, conforme o quadro 7, abaixo.

Quadro 7. Proposta de produção de texto – Carta aberta

Proposta de produção de texto.
<p>Pudemos entender um pouco mais sobre quais são e como ocorrem as violências contra a criança e o adolescente, bem como formas de contê-las, evitá-las e denunciá-las. Pense em tudo o que foi lido, discutido e compartilhado em sala de aula sobre o tema e no conto “Um cinturão”, de Graciliano Ramos.</p> <p>Agora, você tem a oportunidade de falar com o pai do narrador desse conto através de uma CARTA ABERTA. O que você diria a esse pai? Reflita, use sua criatividade e escreva.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Antes da produção é preciso que o professor retome as características do gênero em questão, apoiando-se na carta aberta (ANEXO 7) trabalhada no momento da contextualização temática, frisando sua função social. A depender do conhecimento prévio da sala, pode ser necessário que se aprofunde um pouco mais o estudo desse gênero.

Esta etapa seria finalizada com a exposição das cartas em um varal na sala de aula ou publicação na página do Facebook da escola. No caso do varal, a carta produzida pelo aluno cego, em braille, também seria exposta, assim como sua transcrição.

Aqui se encerra o trabalho de leitura com o conto “Um cinturão”, passando-se, então, para a próxima etapa, a *expansão*.

4.3.6. Expansão

A expansão é o momento de investir nas relações textuais e extrapolar os limites do texto lido para outros textos, destacando as possibilidades de diálogo que toda obra permite com textos que a precederam, contemporâneos ou posteriores e é uma atividade essencialmente comparativa (COSSON, 2018).

Como a contextualização escolhida foi a temática, o texto a ser lido nesta etapa também traz o tema violência contra a criança. Trata-se do conto “A pequena vendedora de fósforos” de Hans Christian Andersen (ANEXO 8). Optamos novamente por este gênero, pois, além das razões já expostas, o conto é de um autor relacionado aos Contos de Fadas, gênero citado pelos alunos nas Autobiografias, o que pode ser explorado na etapa de interpretação.

O tradicional conto narra a morte de uma garotinha em razão do frio e da miséria, numa véspera fria de Ano Novo. A menina, que vendia fósforos para levar dinheiro para casa, não consegue vender sua mercadoria. Já anoitecia e por medo de voltar e ser castigada pelo pai, com muita fome e frio, resolve abrigar-se num vão entre duas casas. Começa então, ali, a acender os fósforos para se aquecer e sua imaginação vagueia junto às chamas e à claridade que se forma na parede, sonhando com um fogão a aquecê-la, comida quentinha, uma enorme árvore de Natal e, por fim, com sua avó, já falecida. O dia amanhece e encontram o corpinho da criança ali, com um sorriso nos lábios e a face roxa. Morta de frio na primeira noite do ano.

O conto impresso, inclusive a versão em braille para o aluno cego, deve ser entregue aos alunos para leitura, respeitando-se o tempo de cada um.

Após a leitura, os alunos devem registrar suas impressões, oriundas da leitura utilização, no Diário do Leitor. Depois, seria feita uma roda para socialização dessas impressões.

No confronto entre as interpretações dos alunos e o texto, passamos à leitura interpretação, socializada, mais profunda, fortalecendo a comunidade de leitores. É provável que nesse momento já surjam espontaneamente as comparações entre os dois textos, que devem ser exploradas com o auxílio do professor.

A expansão trata “de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação” (COSSON, 2018, p. 95). Em relação aos dois textos, o ponto de contato principal é a violência sofrida pelas crianças, porém o professor deve mediar a discussão de modo que se evidenciem os tipos de violência que a criança do segundo conto sofre, pois, além da violência física (os castigos do pai), ela é obrigada a trabalhar, não tem acesso à alimentação, vestimenta e moradia adequadas. Esses pontos podem chegar a outro tema que une os dois textos: o conceito de justiça.

Ao final da discussão, o professor solicita que os alunos produzam um conto que demonstre o diálogo entre “Um cinturão” e “A pequena vendedora de fósforos”. Pode-se sugerir um novo conto com as duas personagens, ou com a personagem de um dos contos surgindo no outro, por exemplo. Essa atividade pode ser realizada em duplas ou individualmente.

Os contos resultantes desta etapa devem ser reunidos em um livro de contos a ser disponibilizado para a comunidade escolar, contando com uma versão em braille.

4.3.7. A avaliação

Rildo Cosson (2018) assegura que o objetivo maior do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores. Contudo, o autor apresenta três pontos de apoio para a avaliação da leitura literária na sequência básica e mais outros três na sequência expandida, que, por conter em si a sequência básica, totaliza seis pontos.

Na sequência básica, o primeiro ponto de apoio reside nos intervalos de leitura, momento em que o professor verifica e acompanha o andamento da leitura e ocorrem as trocas de impressões iniciais sobre o texto. O segundo e terceiro pontos são a discussão e o registro da interpretação. Na discussão são feitas as correções da leitura, tais correções são entendidas como um momento de avaliação que “aponta um caminho a ser seguido após um diagnóstico do caminho percorrido e a

ser percorrido para se atingir determinado objetivo” (COSSON, 2018, p. 114). No registro da interpretação, após a discussão, verifica-se se o objetivo da leitura foi atingido, é um balanço final, ao qual o professor usualmente atribui uma nota. O estudioso ressalta que “é importante que essa nota reflita o processo de leitura como um todo e não apenas seu resultado final” (COSSON, 2018, p. 114).

A sequência expandida apresenta mais três pontos de apoio. Os dois primeiros estão presentes na segunda interpretação e ocorrem da mesma forma que na primeira, ou seja, na discussão e no registro. O terceiro ponto está no registro da expansão. Porém, quando se trata da sequência expandida, na segunda interpretação e na expansão, é preciso que os alunos incorporem o que foi realizado anteriormente, havendo coerência entre as fases de leitura. Além disso, é essencial que fique claro o aprofundamento da leitura daquela obra proporcionado pelas fases adicionais da sequência expandida (COSSON, 2018).

Considerando os postulados de Cosson e sem perder de vista que a avaliação deve ser processual, na sequência expandida elaborada para este trabalho, os pontos de apoio para avaliação da leitura repousam nos seguintes momentos: nas socializações posteriores às leituras dos dois contos, tanto na etapa de interpretação quanto na expansão e as produções de texto, a carta aberta finalizando a etapa de interpretação e a produção do conto que encerra a expansão.

As socializações pós-leitura evidenciam a leitura individual e as hipóteses construídas, bem como as desconstruções dessas hipóteses no embate com as opiniões e falas dos colegas. Não se trata, porém, de avaliar baseado no conceito de certo ou errado em relação a leitura, e sim na riqueza da troca estabelecida na formação dessa comunidade de leitores.

Na elaboração da carta aberta e do conto produzido ao final da expansão, é possível visualizar o quanto os sentidos construídos ao final de todo o trabalho com os textos, foram aprofundados e enriquecidos.

O Diário do Leitor também pode auxiliar na avaliação do progresso do aluno como leitor de forma mais ampla durante o ano letivo, sendo analisado periodicamente pelo professor. Além disso, o Diário também permite que os próprios alunos analisem e avaliem suas trajetórias como leitores, o que pode ser registrado na forma de autobiografia do leitor, finalizando o Diário ao final do ano letivo, com o acréscimo das experiências vivenciadas e registradas ali.

Correções ortográficas dos registros feitos nos Diários dos Leitores com intuito de atribuir uma nota não fazem sentido nenhum quanto ao processo de letramento literário, afinal, não condizem com os objetivos que esse trabalho encerra. Porém, os conteúdos dos Diários podem ser um instrumento valioso de avaliação diagnóstica para o professor, já que é possível acompanhar a escrita dos alunos e entender, dessa forma, que competências e habilidades concernentes à essa área necessitam de trabalho mais específico, inclusive em relação ao uso do braille pelo aluno cego.

Por fim, embora em nosso sistema de ensino haja o hábito de se considerar ao máximo os trabalhos realizados pelos alunos para atribuir notas, quando lidamos com a leitura de textos literários é preciso clareza e atenção quanto aos objetivos, pois, como afirma Cosson (2018, p. 115), “a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos”.

O autor frisa que os professores devem resistir à tentação de avaliar o aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade. De fato, para avaliar o progresso dos alunos, é preciso entender que o processo de letramento literário não pode ser reduzido a uma nota, pois é complexo e contínuo.

4.3.8. Um pouco além: envolvendo a comunidade.

É sempre bem-vinda a possibilidade de diálogo entre escola e comunidade, o que poderia acontecer organizando-se um evento para o lançamento do livro de contos escrito pelos alunos paralelamente a uma exposição, embasada nos estudos realizados durante a execução da sequência expandida.

Para tanto, podem ser confeccionados cartazes baseados nos textos trabalhados no momento da contextualização temática ou em pesquisas realizadas pelos alunos. Há a possibilidade, inclusive, de se ampliar o estudo do tema com o auxílio de outras disciplinas, enriquecendo-o.

Esse evento é um momento oportuno para oferecer uma palestra direcionada aos pais sobre educação não violenta, ministrada por um psicólogo convidado ou por uma instituição que trabalhe na causa.

Em Lucélia-SP, contamos com a APROCAF – Associação de Proteção à Criança, Adolescente e Família de Lucélia – SP, uma organização sem fins

lucrativos, cujo objetivo é a promoção de ações que visam a defesa e a efetivação dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes de acordo com o ECA, tecendo uma rede municipal de proteção e combate à violência doméstica, abuso e exploração sexual.

A Associação possui um site para divulgação de seu trabalho, o <https://aprocaf.org.br>, onde há muito conteúdo sobre o tema, inclusive vídeos e folders que poderiam ser utilizados como material de pesquisa e apoio para a exposição, a exemplo do folder da campanha *Diga Não à Violência*, disponível no *link* <https://aprocaf.org.br/wp-content/uploads/2020/03/diganaoaviolencia.pdf>.

A APROCAF já esteve em nossa escola apresentando uma palestra sobre abuso sexual de crianças e adolescentes para os professores e, se houvesse a possibilidade de executar a proposta de intervenção, seria uma ótima parceria para, a convite da escola, apresentar uma palestra aos pais e professores sobre violência contra a criança, principalmente por estarem a par da realidade do município em relação ao tema.

As ideias aqui apresentadas são apenas exemplos do que poderia ser feito para expandir o trabalho e as discussões dos alunos para além dos muros da escola. O que importa, nesse sentido, é buscar parcerias de instituições, profissionais e órgãos que discutam e combatam a violência contra a criança e o adolescente no município em que a proposta será desenvolvida a fim de fortalecer o diálogo entre escola, família e comunidade.

CONCLUSÃO

Iniciamos este trabalho defendendo a educação inclusiva, apresentando suas características e um breve histórico da inclusão escolar da PcD no Brasil, frisando que, enquanto sociedade, não podemos admitir retrocessos quanto a sua implementação e aprimoramento. Abordamos também o capacitismo e a importância do braille na vida do adulto cego.

Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica dos temas abordados, trazendo reflexões sobre leitura inclusiva, literatura na escola, Letramento Literário e Leitura Subjetiva. Para tanto, partimos do conceito de letramento, discutindo no que consiste e como se dá esse processo em relação às pessoas videntes e em relação à pessoa cega, evidenciando suas particularidades.

O terceiro capítulo apresentou as decisões metodológicas que guiaram a pesquisa e a construção da proposta de intervenção.

Unimos a necessidade de uma educação inclusiva, que favoreça o uso do braille na rede regular, à responsabilidade da escola na promoção do letramento literário para elaborarmos uma sequência expandida de leitura do conto “Um cinturão”, de Graciliano Ramos, articulando os pressupostos de Cosson (2018, 2019) e da Leitura Subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013). O acesso à literatura possibilita ao aluno cego ampliar o contato com o texto escrito em braille e desenvolver as competências leitora e escritora, da mesma maneira que para alunos videntes.

Este trabalho não teve a pretensão de trazer todas as respostas para a problemática que se propõe a discutir e tampouco encerra verdades absolutas sobre os temas estudados. No entanto, buscamos provocar algumas reflexões e apontar alternativas que possam fortalecer uma educação que realmente inclua alunos cegos e a formação do gosto e da identidade dos leitores no Ensino Fundamental II.

No que diz respeito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência, evidencia-se a necessidade de um trabalho conjunto entre escola, sociedade e academia para fazer valer a legislação, pleitear políticas públicas que respaldem esse processo e estimular a troca de conhecimento e informações sobre o tema.

Se atualmente o conceito de deficiência é entendido na interação da pessoa com o meio, não ter acesso ao braille é uma barreira que a sociedade impõe à pessoa cega e que impede sua participação em igualdade de condições com as

peças videntes nesta mesma sociedade. Logo, a escola tem a responsabilidade social de incentivar e viabilizar o uso do braille, afinal, um aluno cego não é “problema” de sua família, da área da saúde ou da Educação Especial, como parte da sociedade capacitista, inclusive escolar, reverbera. Cada aluno cego é um cidadão que merece ter acesso à escola regular, ao letramento, inclusive o literário, e às mesmas oportunidades de um aluno sem essa deficiência.

Para a dissolução dessa barreira, o primeiro passo é buscar meios de facilitar o acesso às tecnologias assistivas, como máquinas de escrever em braille e impressoras braille, para que estejam à disposição de professores e alunos que delas necessitem. O aluno cego que participou da pesquisa desenvolvida nesta dissertação só pôde acessar textos escolares impressos em uma impressora braille após o contato da escola com o PROFLETRAS. Um caminho possível para que o acesso às tecnologias assistivas se torne regra e não exceção é a possibilidade de convênios com universidades e instituições que possuam tais recursos, beneficiando o trabalho em sala de aula.

Para o aprimoramento da escrita e da leitura do aluno cego, o braille é essencial, pois não há como, sem ele, dominar a norma-padrão e fazer uso da variedade culta escrita. Num aluno cego que tenha autonomia em seus estudos e seja bem sucedido em outros letramentos, os efeitos da desbrailização e as consequentes falhas em sua alfabetização podem passar despercebidos se o professor não estiver atento às necessidades e particularidades desse aluno e não puder acessar cursos e capacitações na área de Educação Especial. A formação de professores que saibam a importância do braille é fundamental no combate ao processo de desbrailização.

A formação contínua mostra-se sempre crucial para o desenvolvimento profissional dos professores. Em áreas relacionadas ao ensino de literatura essa também é uma urgência, a fim de que Leitura Literária encontre o espaço que merece no Ensino Fundamental II e não se perpetue um ensino obsoleto que usa o texto literário como pretexto para atividades objetivas de interpretação textual ou puramente gramaticais, ignorando o caráter artístico do texto literário e deixando de lado o prazer e o encantamento que a leitura provoca.

Embora não tenha sido possível aplicar a proposta de intervenção elaborada, os experimentos realizados em sala de aula mostraram que valorizar as impressões dos leitores, suas hipóteses, afetividades e memórias, privilegiando a leitura

utilização (ECO, 2004), enriquece e encaminha a *interpretação* ampliando horizontes e fortalecendo a comunidade de leitores.

Numa realidade em que grande parte da população não tem acesso facilitado a museus, teatros, cinemas e livros, garantir aos alunos o direito à arte através da literatura é fazer valer as palavras de Candido (2013). Sejam os nós, professores, os “homens de boa vontade” que tornam a sociedade um pouco menos desigual ao garantir acesso à cultura aos nossos alunos para que, quem sabe, possamos desfrutar de “governos esclarecidos” e mais humanos futuramente.

REFERÊNCIAS

ALISSON, E. **Novo instrumento reduz tempo de aprendizado de braille**. Agência Fapesp, 2013. Disponível em: < <http://agencia.fapesp.br/novo-instrumento-reduz-tempo-de-aprendizado-de-braille/17250/>>. Acesso em: 19 maio 2020.

ALMEIDA-FILHO, N. **Pandemia de Covid-19 no Brasil: equívocos estratégicos induzidos por retórica negacionista**. In: Principais elementos. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2021, pp. 214-225. Disponível em: <<http://www.rets.epsiv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/covid-19-volume1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BATISTA, R. D. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento de desbrailização**. Piracicaba: Universidade Metodista, 2018. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04072018_131424_rosanadava_nzobatista_ok.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

_____. **O que dizem adultos cegos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. Piracicaba: Universidade Metodista, 2012. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/17092013_170024_rosana.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BELARMINO, J. **As novas tecnologias e a “desbrailização”: mito ou realidade?** In: seminário nacional de bibliotecas Braille, 2ª Ed. João Pessoa, 07 a 11 de maio de 2001. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni08.html>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999

BIERNATH, A. **Covid-19: comportamento da população na pandemia 'decepciona'**, diz diretor do Sírio Libanês. BBC News Brasil. São Paulo, 16 de março de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56410085>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015, Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB 17/2001** - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Projeto escola viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2019

_____. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm> Acesso em: 11 fev. 2021

_____. **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Editora da PUCSP, EDUC, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Algumas Questões de Linguística na Alfabetização.** UNESP: 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2019.

CALLOU, D; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CARNEIRO, F. U. C. **Educação especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea**. Araraquara: UNESP, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14309/10063>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CERQUEIRA, J. B; OLIVEIRA, R. F. C de. **Por que os livros em braille são necessários**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ano 12, n. 34, agosto de 2006.

CONDE, A. J. M.. **Deficiência visual: a cegueira e a baixa visão**. Bengala Legal, 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em: 10 maio 2020

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo; Contexto, 2018.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIAS, A. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/USP Legal. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf> Acesso em: 22 nov. 2020

DOLZ, J. **A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita**. In: SCHLATTER, M.; LAGINESTRA, M.A.; PEREIRA, M.I. A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos. 6ª ed. São Paulo: Cenpec (Coleção Olimpíada), 2019. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8147/caderno-cronica.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020

ECO, U. **O leitor modelo** (1979), cap. III In: ECO, U. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004

FARACO, C. A. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002

FARIAS, I. R.; BOTELHO, A.R. **Consciência fonológica e Sistema braille: reflexões sobre o tratamento da ortografia**. In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 117-126.

FERREIRA, E. M. B. **Sistema Braille: simbologia básica aplicada à língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2016. Disponível em:

<http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/DPPE/Geral_departamento/2019/colecaoapostilas/Simbologia-Braille_2019_public.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020

FIGUEIREDO, A. C. M. de. **A suspensão da política nacional de educação especial de 2020 pelo STF: Uma esperança para a Educação Inclusiva.** AMPID – Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência, 2021. Disponível em: <[A suspensão da Política Nacional de Educação Especial de 2020 pelo STF – AMPID](#)> Acesso em: 9 jan. 2021

FONSECA, R. T. M. da. **O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem.** Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, São Paulo, SP, n. 10, p. 45-54, 2012. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12178/78834>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEHM, R. L.; SILVA, M. C. F. da. **Alfabetização de alunos cegos: um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização.** In: XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2017. v. V.I. p. 828-838

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, poder e discriminação.** In: Linguagem, escrita e poder. Martins Fontes, 1987. Disponível em: <https://www.academia.edu/36359288/GNERRE_Maurizzio_Linguagem_poder_e_discrimina%C3%A7%C3%A3o>. IN Linguagem escrita e poder. Martins Fontes. 1987..pdf>. Acesso em: 10 maio 2020

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática.** Working Papers em Linguística, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.

HEHIR, T. *et al.* **Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência.** São Paulo: Instituto Alana, 2016. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

JOUBE, V. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 53-65.

LANGLADE, G. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra.** In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 25-38.

LEBRUN, M. **A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos**

comitês de leitura. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LIMA, T. H. N. **A importância do letramento escolar para a criança cega.** *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA*, Volume 3, Número 2, 2010. p. 108-120.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, A. B. C. **O ensino de ortografia para crianças cegas.** In: MIRANDA, T. G. M., GALVÃO-FILHO, T.A. (orgs) *O professor e a educação inclusiva – formação, práticas e lugares*, Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 1 nov. 2020.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAES, R. M. C. M. **A importância do sistema braille para a educação inclusiva.** Instituto Benjamin Constant: 2015. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/DTE/DDI/Boletins_Centro_de_Estudos/2015/boletim-jan-fev.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

PATRÓN, L. **O futuro anti-capacitista: curar preconceitos e celebrar diversidades.** Palestra proferida no TEDx talks, São Paulo, 15 maio 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0XEZmh86EhE&t=413s>>. Acesso em: 16 maio 2020.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017. Disponível em: <[Vista do Trajetória histórico social da população deficiente: \(unb.br\)](#)>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Pessoas com deficiência. www.educa.ibge.gov.br, 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”.** UFMG: 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-83LR5X/1/2000000110.pdf>> Acesso em: 8 maio 2020.

RAMOS, G. **Um Cinturão.** In: *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século.* Org. MORICONI, Ítalo. Rio de Janeiro: OBJETIVA, 2000, p.144-146

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. **Narrativas juvenis: o fenômeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira.** In: *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, n.2., 2015, p. 233-256

REZENDE, N. L. de. **Apresentação ao leitor brasileiro.** In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo; Parábola, 2005, p. 184-207

ROJO, R. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Novos multiletramentos e protótipos de ensino**: Por um Web-Currículo. In: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (Orgs.). Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 189-216.

ROMAQUELI, L. M. **Entrevista** concedida a Gabriela Miranda Lima Fabris. Adamantina, 16 nov. 2020. [A entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação]

ROUXEL, A. **A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula**: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

_____. **Apropriação singular das obras e cultura literária**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013a, p. 165-190.

_____. **Autobiografia de leitor e identidade literária**. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 67-88.

_____. **O advento dos leitores reais**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013c, p. 191-208.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, T. P. dos; REIS, M. B. de F. **Educação Especial**: Da Segregação à Inclusão? Anais da IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. UEG - Inhumas: 8 a 13 de junho de 2015. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5008>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, K. R. **Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos**. Tese de doutorado. UFMG: 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B24PN6/1/tese_katia_regina_da_silva_para_cd.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SILVA, L. G. S. **Estratégias de Ensino Utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular.** Natal: UFPI, 2004. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.8/GT8_5_2004.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de educação, nº 25, jan/fev/mar/abr 2004, p. 5-17. Disponível em: <<file:///C:/Users/Microsoft/Desktop/mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o/bibliografia/Magda%20Soares.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2020.

SOUZA, J. B. de. **Cegueira, Acessibilidade e Inclusão:** Apontamentos de uma Trajetória. Psicologia: ciência e profissão. Brasília, v. 38, n. 3, p. 564-571, jul/set 2018 . Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n3/1982-3703-pcp-38-3-0564.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SUARABÁCTI. *In:* **Dicionário Online Michaelis.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=suarab%C3%A1cti>>. Acesso em: 2 maio 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial.** Salamanca (Espanha), 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2020.

UNESP cria sistema que reduz em 60% o tempo de aprendizado do Braille. **G1,** São Carlos e Araraquara, 21 maio 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/05/unesp-araraquara-cria-sistema-que-reduz-em-60-tempo-de-aprendizado-do-braille.html>>. Acesso em: 2 maio 2020.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, nº14. Dez/2008. p.11-22.

ZORZI, J. L. **As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas.** In Marchesan IQ, Zorzi JL, Gomes ICD. – Tópicos em Fonoaudiologia. São Paulo: Editora Lovise, 2008.

APÊNDICE 1

ENTREVISTA COM LETHÍCIA ROMAQUELI

Perguntas:

1. Onde você cursou o ensino fundamental?
2. Quando e como o braille entrou na sua vida?
3. Você tem o hábito de ler? Se sim, sempre gostou?
4. Como era sua relação com a leitura durante o ensino fundamental?
5. Você tinha acesso a livros literários em braille na sua infância? Se sim, quem possibilitou esse acesso?
6. No ensino fundamental, o braille sempre foi incentivado e utilizado pela escola?
7. Como você define o papel da sua família na sua educação formal?
8. De acordo com sua experiência, quais foram os pontos positivos e negativos de estudar em uma escola regular?
9. Qual sua opinião sobre os audiolivros?
10. O que você pensa sobre os recursos tecnológicos, cada vez mais variados, na inclusão das pessoas cegas? Você acha que eles colaboram para um processo de desbrailização?
11. O que você gostaria de dizer sobre a inclusão na rede regular?

Respostas:

1. Cursei todo o meu Ensino Fundamental em escolas regulares, sendo grande parte em uma escola da rede privada (1ª a 6ª série) – como era denominado naquela época e os dois últimos anos – 7ª e 8ª séries, em uma escola da rede municipal.
2. Comecei meu processo de alfabetização em Braille aos 4 anos de idade, por meio de uma professora especializada. Eu cursava o Ensino Infantil, em uma escola regular e, paralelamente, era alfabetizada em Braille. Quando terminei a pré-escola, estava completamente alfabetizada, aos 6 anos de idade. Ao iniciar o Ensino Fundamental, meu pai também aprendeu o Braille, sendo ele quem realizava a transcrição, da escrita em Braille para a escrita convencional e vice-versa, de todas as atividades realizadas por mim em sala de aula, para que meus professores pudessem realizar a correção.
3. Sim. A leitura esteve muito presente em minha vida desde que fui alfabetizada. Aprendi, desde então, que, diferentemente do que ocorria com as crianças que enxergavam, que poderiam praticar a leitura nos mais diversos espaços sociais, eu precisava exercitá-la exclusivamente por meio dos livros. Essa compreensão, sem dúvida, contribuiu muito para meu domínio da linguagem escrita. Atualmente, essa prática tem sido muito mais fácil, graças aos livros digitais, que leio utilizando a Linha Braille, dispositivo eletrônico que, conectado ao computador ou ao celular, ou mesmo de forma autônoma, codifica textos em Braille.

4. Como disse anteriormente, a leitura se tornou um hábito desde quando fui alfabetizada. Lembro-me que, no Ensino Fundamental, havia muitas atividades que envolviam e estimulavam a leitura: além dos livros literários, sobre os quais fazíamos avaliações mensais, havia semanalmente uma atividade de leitura de uma história escolhida pela professora. No meu caso, essa atividade semanal era entregue aos meus pais dias antes, para que fosse feita a transcrição para o Braille. Então, eles a devolviam para a professora e, no dia da realização da atividade, ela me entregava a história, escrita em Braille, como fazia para toda a turma.
5. Sim. Com muita luta, especialmente por parte dos meus pais, sempre tive acesso a livros literários em Braille. Lembro-me que meu sonho, na infância, era encontrá-los nas livrarias: andar entre as prateleiras, ler os títulos e poder escolher qual eu quisesse. Infelizmente, esse sonho não foi realizado naquela época: os únicos livros que encontrava em Braille eram os da Turma da Mônica. Meu acesso se dava de maneiras diferentes: na maioria das vezes, meus pais compravam os livros, pagavam para alguém digitá-los e enviavam ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), em SP, para sua impressão em Braille. Outras vezes, recebia, na biblioteca da minha escola, livros em Braille, enviados pela Fundação Dorina Nowill. Algumas vezes, ainda, ia a outras bibliotecas, inclusive de escolas de cidades vizinhas, que também recebiam livros dessa Fundação, para ter acesso a mais títulos.
6. Sempre utilizei o Braille: desde minha alfabetização, no Ensino Infantil, até os dias atuais. A escola nunca tentou questionar esse uso, porque meus pais, no início da minha formação e, logo depois, eu mesma, sempre fomos categóricos em recusar qualquer substituição da modalidade escrita pela modalidade oral nas atividades que realizava. Porém, nunca meus professores, durante todo o Ensino Fundamental e Médio, aprenderam o Braille, já que meu pai supria essa necessidade.
7. Certamente, toda minha família, especialmente meus pais, foram imprescindíveis na minha educação, especialmente no Ensino Fundamental. Quando meus professores tinham alguma dúvida, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobre como explicar determinados conteúdos, dialogavam com meus pais e, juntos, encontravam a forma mais adequada de me ensinar. O exemplo mais contundente disso foi a matemática: foi meu pai quem conseguiu criar uma forma para eu fazer contas de divisão com dois números utilizando a máquina Braille. Afinal, não era possível eu colocar “número embaixo de número”, como se faz convencionalmente. Era preciso fazer tudo na horizontal, e assim foi feito, e deu muito certo.
8. Confesso que minha experiência não me permite encontrar nenhum ponto negativo em ter estudado sempre em escolas regulares. A imensa maioria de meus professores e colegas sempre foi muito acolhedora, tendo um olhar empático e natural em relação à minha deficiência. Nas raras vezes em que isso não ocorreu, consegui reverter a situação sem grandes danos.

9. Considero que os audiolivros sejam uma alternativa de extrema importância para pessoas cegas que, por alguma razão, tenham algum impedimento em relação ao uso do Braille. É muito comum vemos isso ocorrer com pessoas que adquirem a cegueira na fase adulta.

10. Na minha opinião, é preciso olhar para essa questão com muito cuidado. Eu, por exemplo, utilizo leitores de tela todos os dias, o dia todo, para trabalhar. Porém, isso não faz com que eu deixe de utilizar o Braille: atualmente, não utilizo mais o Braille em papel, mas sim o Braille eletrônico, por meio da linha Braille. Porém, nem todas as pessoas cegas têm acesso a esse dispositivo. Então, por uma maior comodidade, ao invés de utilizarem o Braille impresso, utilizam apenas leitores de tela, realizando apenas leitura auditiva. Essa desbraillização me preocupa muito, especialmente em se tratando de crianças e adolescentes que estejam em processo de aquisição da linguagem escrita. A leitura auditiva, oferecida pelos leitores de tela, não permite à pessoa cega a compreensão de aspectos fundamentais da linguagem escrita, tais como ortografia e morfossintaxe. Nesse sentido, o uso do Braille, seja impresso, seja eletrônico, na minha opinião, é imprescindível para que uma pessoa cega adquira plenamente o domínio da linguagem em sua modalidade escrita.

ANEXO 1

Produção de texto
 A MINHA PROFESSORA DE BRAILLE

A MINHA PROFESSORA DE BRAILLE
 ELA É UMNU LEGAU ELA FAS
 COISSAS DIFERENTE PARA A
 JUDAR NO A PREDISAJEM
 DOS A LUNO DELA
 PARA MIN ELA A DAPITOU UM
 MAPA COM AROS MILHO
 AROS EMTILHA LA E POLINHA
 DE ISOPOR FO MUITO LEGA TRABA
 BALHAR CO O MALA E ELA COM
 BA MDEM COMFEQUISIONU
 UM MATERIA U DARA TRABALHAR
 FASSO ELA É BE CREATIVA

ANEXO 2

Um cinturão (Graciliano Ramos)

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural.

Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor. Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele, a flagelação me haveria causado menor estrago. E estaria esquecida. A história do cinturão, que veio pouco depois, avivou-a.

Meu pai dormia na rede, armada na sala enorme. Tudo é nebuloso. Paredes extraordinariamente afastadas, rede infinita, os armadores longe, e meu pai acordando, levantando-se de mau humor, batendo com os chinelos no chão, a cara enferrujada. Naturalmente não me lembro da ferrugem, das rugas, da voz áspera, do tempo que ele consumiu rosnando uma exigência. Sei que estava bastante zangado, e isto me trouxe a covardia habitual. Desejei vê-lo dirigir-se a minha mãe e a José Baía, pessoas grandes, que não levavam pancada. Tentei ansiosamente fixar-me nessa esperança frágil. A força de meu pai encontraria resistência e gastar-se-ia em palavras.

Débil e ignorante, incapaz de conversa ou defesa, fui encolher-me num canto, para lá dos caixões verdes. Se o pavor não me segurasse, tentaria escapulir-me: pela porta da frente chegaria ao açude, pela do corredor acharia o pé do turco. Devo ter pensado nisso, imóvel, atrás dos caixões. Só queria que minha mãe, sinhá Leopoldina, Amaro e José Baía surgissem de repente, me livrassem daquele perigo.

Ninguém veio, meu pai me descobriu acorocado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão. Onde estava o cinturão? Eu não sabia, mas era difícil explicar-me: atrapalhava-me, gaguejava, embrutecido, sem atinar com o motivo da raiva. Os modos brutais, coléricos, atavam-me; os sons duros morriam, desprovidos de significação.

Não consigo reproduzir toda a cena. Juntando vagas lembranças dela a fatos que se deram depois, imagino os berros de meu pai, a zanga terrível, a minha tremura infeliz. Provavelmente fui sacudido. O assombro gelava-me o sangue, escancarava-me os olhos.

Onde estava o cinturão? Impossível responder. Ainda que tivesse escondido o infame objeto, emudeceria, tão apavorado me achava. Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as consequências delas me acompanharam.

O homem não me perguntava se eu tinha guardado a miserável correia: ordenava que a entregasse imediatamente. Os seus gritos me entravam na cabeça, nunca ninguém se esgoelou de semelhante maneira.

Onde estava o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro.

Onde estava o cinturão? A pergunta repisada ficou-me na lembrança: parece que foi pregada a martelo.

A fúria louca ia aumentar, causar-me sério desgosto. Conservar-me-ia ali desmaiado, encolhido, movendo os dedos frios, os beiços trêmulos e silenciosos. Se o moleque José ou um cachorro entrasse na sala, talvez as pancadas se transferissem. O moleque e os cachorros eram inocentes, mas não se tratava disto. Responsabilizando qualquer deles, meu pai me esqueceria, deixar-me-ia fugir, esconder-me na beira do açude ou no quintal. Minha mãe, José Baía, Amaro, sinhá Leopoldina, o moleque e os cachorros da fazenda abandonaram-me. Aperto na garganta, a casa a girar, o meu corpo a cair lento, voando, abelhas de todos os cortiços enchendo-me os ouvidos – e, nesse zunzum, a pergunta medonha. Náusea, sono. Onde estava o cinturão? Dormir muito, atrás de caixões, livre do martírio.

Havia uma neblina, e não percebi direito os movimentos de meu pai. Não o vi aproximar-se do torno e pegar o chicote. A mão cabeluda prendeu-me, arrastou-me para o meio da sala, a folha de couro fustigou-me as costas. Uivos, alarido inútil, estertor. Já então eu devia saber que gogos e adulações exasperavam o algoz. Nenhum socorro. José Baía, meu amigo, era um pobre-diabo.

Achava-me num deserto. A casa escura, triste; as pessoas tristes. Penso com horror nesse ermo, recordo-me de cemitérios e de ruínas mal-assombradas. Cerravam-se as portas e as janelas, do teto negro pendiam teias de aranha. Nos quartos lúgubres minha irmãzinha engatinhava, começava a aprendizagem dolorosa.

Junto de mim, um homem furioso, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta de A B C, valiam pouco. Certamente o meu choro, os saltos, as tentativas para rodopiar na sala como carrapeta eram menos um sinal de dor que a explosão do medo reprimido. Estivera sem bulir, quase sem respirar. Agora esvaziava os pulmões, movia-me num desespero.

O suplício durou bastante, mas, por muito prolongado que tenha sido, não igualava a mortificação da fase preparatória: o olho duro a magnetizar-me, os gestos ameaçadores, a voz rouca a mastigar uma interrogação incompreensível.

Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer, cansado, vi meu pai dirigir-se à rede, afastar as varandas, sentar-se e logo se levantar, agarrando uma tira de sola, o maldito cinturão, a que desprendera a fivela quando se deitara. Resmungou e entrou a passear agitado. Tive a impressão de que ia falar-me: baixou a cabeça, a cara enrugada serenou, os olhos esmoreceram, procuraram o refúgio onde me abatia, aniquilado.

Pareceu-me que a figura imponente minguava – e a minha desgraça diminuiu. Se meu pai se tivesse chegado a mim, eu o teria recebido sem o arrepio que a presença dele sempre me deu. Não se aproximou: conservou-se longe, rondando, inquieto. Depois se afastou.

Sozinho, vi-o de novo cruel e forte, soprando, espumando. E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra.

Foi esse o primeiro contato que tive com a justiça.

ANEXO 3

CONHECENDO O SISTEMA BRAILLE.

Alfabeto

Letras	Símbolos	Pontos	Letras	Símbolos	Pontos
a	⠁	(1)	o	⠏	(135)
b	⠃	(12)	p	⠏	(1234)
c	⠉	(14)	q	⠏	(12345)
d	⠙	(145)	r	⠏	(1235)
e	⠑	(15)	s	⠏	(234)
f	⠋	(124)	t	⠏	(2345)
g	⠎	(1245)	u	⠏	(136)
h	⠓	(125)	v	⠏	(1236)
i	⠏	(24)	x	⠏	(1346)
j	⠏	(245)	y	⠏	(13456)
k	⠅	(13)	z	⠏	(1356)
l	⠇	(123)	w	⠏	(2456)
m	⠍	(134)	ç	⠏	(12346)
n	⠞	(1345)			

Acento circunflexo

Letra acentuada	Símbolos	Pontos
â	⠁	(16)
ê	⠑	(126)
ô	⠏	(1456)

til

Letra acentuada	Símbolos	Pontos
ã	⠁	(345)
õ	⠏	(246)

Acento agudo

Letra acentuada	Símbolos	Pontos
á	⠁	(12356)
é	⠑	(123456)
í	⠏	(34)
ó	⠏	(346)
ú	⠏	(23456)

Acento grave

Letra acentuada	Símbolos	Pontos
À	⠁	(1246)

ANEXO 4

Educação sem violência: um desafio possível e necessário

Publicado em Terça, 12 Novembro 2019 17:31

Escrito por Irene Kalil

Em meados de 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principal instrumento legal dedicado à proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, completará 30 anos. Nesta entrevista, a pediatra do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz) Rachel Niskier, com décadas de trajetória nessa área, aborda os desafios e possibilidades de educar sem violência e explica o papel de pais, educadores, profissionais de saúde e sociedade em geral na garantia desses direitos.



Rachel Niskier no Fiocruz Pra Você 2019

No âmbito dos direitos da criança e do adolescente, como a comunidade internacional enxerga a educação hoje?

A pergunta é muito ampla e a resposta, mais ainda. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 1948 em Paris, todas as iniciativas nacionais e internacionais que privilegiam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos ressaltam o acesso à educação integral, formal e informal, nas escolas e nas famílias, como um direito que não deve ser violado.

Atualmente, 58 países no mundo já possuem leis que garantem uma educação sem violência e com sanções àquelas famílias que violarem esse direito.

Quais os princípios preconizados pela legislação vigente em nosso país?

O grande marco nacional é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990. Nessa lei, existem vários artigos que garantiriam, a toda criança e todo adolescente, o acesso, de forma universal e igualitária, a uma educação sem violência e a absoluta proibição de qualquer tipo de agressão, seja física ou psicológica, entendendo essas agressões como violação dos direitos da criança e do adolescente, ferindo sua integridade. Infelizmente, na realidade, não é isso que se vê.

Na sua opinião, que fatores contribuem para a não incorporação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil?

Se você argumentar que faltam leis, eu diria que não. O arcabouço jurídico-institucional que garante à infância e à adolescência uma educação sem violência está posto. O grande problema é a sua aplicação, como tantas outras leis no nosso país. Ela depende muito da cultura arraigada, entre os brasileiros, de que bater é “só uma palmadinha”, que a criança apanha para ser “disciplinada”. Muitas vezes, o adulto se refere a esse assunto dizendo: “Olha, eu apanhei muito quando era criança e estou aqui”. E o que isso quer dizer? Que ele se considera uma pessoa vitoriosa apesar de ter apanhado quando criança. Mas nós sabemos que toda agressão é uma violação dos direitos humanos da criança e do adolescente, e, principalmente, toda violência é covardia e deixa suas marcas na sociedade.

Têm circulado na internet depoimentos de profissionais que defendem a educação com o uso da vara. O que você pensa dessas medidas como estratégias educativas?

É aquela célebre história: o pai bate no menino, que bate no cachorro, que morde o dono, e assim vai. Se o código da violência é incorporado pela criança ou adolescente, ele/ela vai progredir na vida usando esse código como norteador, perpetuando a violência. Se apanhou, pode bater nos seus próprios filhos. Então, considero inadmissível, em pleno século 21, que ainda haja pessoas que se auto intitulam educadores e, desse lugar, façam apologia à agressão física – ou qualquer outro tipo de agressão – para educar. E é preciso lembrar um fato muito importante e grave: que a violência física gera o sofrimento psíquico, que não é visível a olho nu, e que esse sofrimento psíquico pode gerar também uma série de sequelas, físicas, emocionais e/ou sociais. Como afirma a professora e pesquisadora Cecília Minayo, uma das maiores estudiosas de violência no Brasil, a violência doméstica potencializa a violência social. Então, esses meninos e meninas que vivem nas ruas, compondo essa população em situação de rua, muitas vezes,

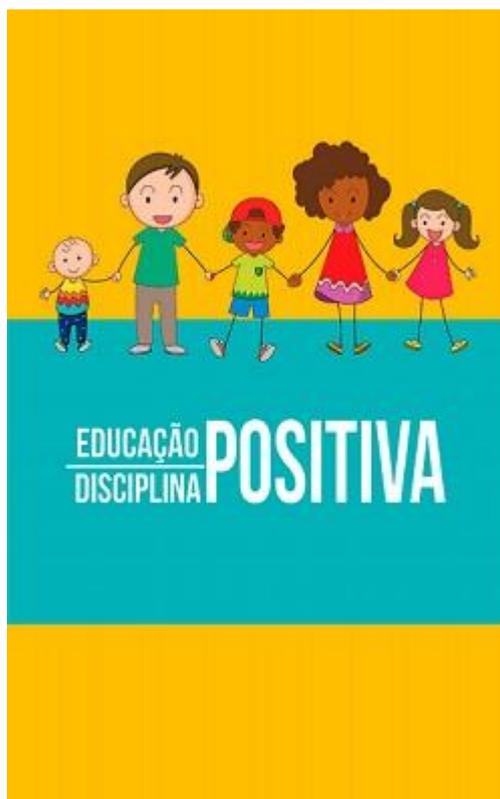
estão fugindo da violência que sofriam dentro de casa: surras, abusos sexuais, xingamentos e outras formas de agressão.

É possível, nos dias de hoje, educar sem violência?

É muito complicado dar uma receita de bolo quando se fala de uma educação sem violência. Porque ela é multicausal, visto a pluralidade de fatores que interferem tanto na sua conceituação, como na sua prática. Mas nós, pediatras, educadores, assistentes sociais, psicólogos, praticamente todas as categorias profissionais que lidam com crianças e adolescentes, já entendemos que a Lei Menino Bernardo (Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, que alterou o ECA e estabeleceu que crianças e adolescentes têm o direito de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante) veio para ficar e que ela está aí não para punir, mas para orientar as famílias. A lei não foi feita para prender pais e mães. Se as pessoas lerem com atenção e o espírito aberto o texto da lei, verão que nele não existe nenhuma sanção. Ele mostra que é educando as famílias que se pode conseguir que as crianças sejam educadas sem medidas violentas.

Mas verdade seja dita: educar filhos, nos dias de hoje, não é uma tarefa fácil...

Sim. Você vai dizer: a criança faz birra, tira a gente do sério, tem hora que a mãe ou pai não sabe o que fazer para controlar. Muitas vezes, esses são comportamentos esperados para determinadas fases do desenvolvimento infantil, e o desconhecimento disso gera atitudes equivocadas da família. Mas nós acreditamos que existem alternativas para esses momentos. Eu sempre dou a minha alternativa pessoal, que utilizava quando meus filhos me tiravam do sério: eu deixava eles ali fazendo a malcriação que fosse, entrava no banheiro, jogava água no rosto até me acalmar e aplacar a raiva – que é absolutamente compreensível nesse momento. E quando eu abria a porta, em geral, eles já tinham parado de fazer a malcriação, estavam ótimos. Se você é pai, mãe ou profissional e precisa de ajuda para educar sem violência, o site da Rede Não Bata. [Eduque](#) traz várias informações e estratégias para uma educação positiva, sem o uso da agressão física ou verbal. Até porque não podemos esquecer que a agressão psicológica machuca tanto quanto a agressão física. E parece que as crianças esquecem, mas elas não esquecem.



Capa da cartilha disponível no site da Rede Não Bata. Eduque

Existem condicionantes sociais da violência doméstica contra crianças e adolescentes?

Sim, com certeza. E esses problemas não atingem apenas as classes mais pobres, mas também as classes médias e altas. O pai e a mãe saem de casa cedo, trabalham o dia inteiro e, quando chegam, ainda têm de dar conta do serviço da casa. As crianças e adolescentes, muitas vezes, ficam entretidos com o celular, a televisão, o tablet, e pouco ou nada ajudam nas tarefas domésticas. Isso é muito angustiante para quem chega cansado e ainda tem de fazer tudo o que a criança ou adolescente poderia ter feito. Mas essa mudança de comportamento é um processo muito lento. Então, para essa situação, eu também conto a história que aconteceu com um dos meus filhos, que um dia me gritou do banheiro: “Mãe, não tem cueca limpa na gaveta!” Eu disse: “Ah, é? Por que, você não lavou suas cuecas todo dia no banho?” E ele respondeu: “Não...” E eu disse a ele: “Então, filho, ou você veste direto a calça, ou usa a sunga de praia, faz o que você achar melhor, eu não posso lhe ajudar nisso.” E, aos pouquinhos, ele foi se imbuindo da responsabilidade que ele tinha na manutenção da ordem da casa, afinal todos precisam colaborar. Do ponto de vista dos mecanismos de Estado para consolidação de uma rede de apoio aos pais, eu penso que, se tivéssemos garantido o acesso universal a creches, pré-escolas e período integral para ensino fundamental, médio e profissionalizante, diminuiríamos significativamente os números relativos à violência contra a infância e a adolescência em nosso país.

Caso alguém tenha conhecimento de possíveis situações de violência contra crianças e adolescentes, como deve proceder?

Se você acha que está ouvindo ou presenciando possíveis situações de violência, existe o Disque 100, que permite ao cidadão fazer uma notificação anonimamente. Há também o Conselho Tutelar, órgão criado pelo ECA que é responsável por receber e averiguar notificações de crianças e adolescentes que podem estar em situação de violência. Se for confirmada a violência, ele se encarrega de fazer os encaminhamentos necessários no sentido da defesa dos direitos eventualmente violados.

Fonte: [Educação sem violência: um desafio possível e necessário \(fiocruz.br\)](http://educacao.fiocruz.br/educacao-sem-violencia). Acesso em: 5 jan 2021

ANEXO 5

26 de junho – Dia Nacional pela Educação sem Violência



[21/06/2019](#)

26 de junho é o Dia Nacional pela Educação sem Violência. Nesse mesmo dia, em 2014, foi sancionada a [Lei](#) nº 13.010, conhecida como [Lei](#) Menino Bernardo.

Também conhecida como “[Lei](#) da Palmada”, a [Lei](#) nº 13.010/2014 proíbe castigos que envolvam qualquer tipo de agressão física ou tratamentos violentos na educação de crianças e adolescentes. O nome foi adotado enquanto ela ainda era projeto de [lei](#), em [homenagem](#) ao menino Bernardo Uglione Boldrini.

Mas você sabe quem foi Bernardo e por que a [Lei](#) leva seu nome? Bernardo tinha 11 anos quando foi assassinado. O caso aconteceu no interior do Rio Grande do Sul, em 2014. Os acusados foram o pai, a madrasta, sua amiga e o irmão da amiga.

Bernardo vivia com o pai e a madrasta, porém, a relação deles não era boa. Ele chegou a ir sozinho ao fórum de Três Passos e ao [Ministério](#) Público para pedir um novo lar para morar, mas não foi levado a sério. As brigas aconteciam frequentemente em sua casa, e algumas delas chegaram a ser gravadas no celular do pai. Esses vídeos, por sinal, foram utilizados como prova criminais. Mesmo com os acusados presos desde 2014, o julgamento só aconteceu em março de 2019. O pai de Bernardo foi condenado a 33 anos de prisão, a madrasta a 34 anos, a amiga a 22 anos e seu irmão, condenado a 9 anos.

Esta [Lei](#) é muito importante pois garante que não haja impunidade para pais ou responsáveis que tenham a mesma atitude que o pai de Bernardo. É fundamental para a proteção das nossas crianças e adolescentes.

Fonte: [26 de junho - Dia Nacional pela Educação sem Violência - O Legislativo para crianças - Câmara dos Deputados \(plenarinho.leg.br\)](#) Acesso em: 10 jan 2021

ANEXO 6

Infográfico: os direitos das crianças e adolescentes

25/03/2019 Elos

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1959, fala que todas as crianças, sem distinções, devem ser protegidas contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. O Elos reuniu dados que mostram as formas que a violência se manifesta contra as crianças e adolescentes. No Brasil, os casos de violência podem ser denunciados no Disque 180, que cobre a área dos Direitos Humanos.

Violência contra as crianças e adolescentes

"A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração" - Declaração Universal dos Direitos das Crianças - Unicef

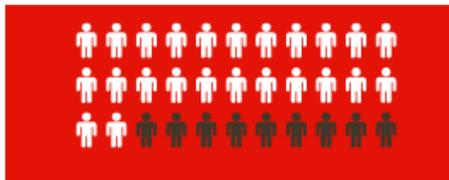


A cada 7 minutos, uma criança ou adolescente, entre 10 e 19 anos é vítima de violência em algum lugar do mundo

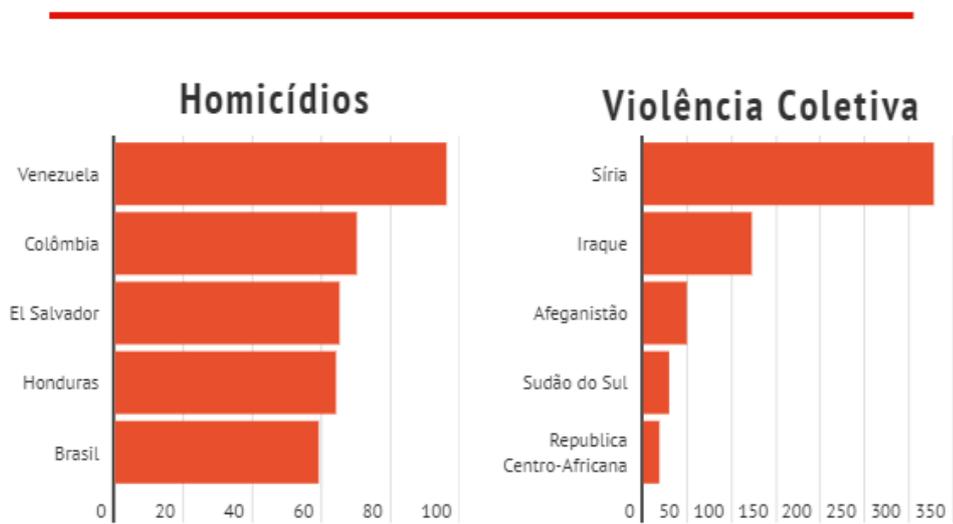
Elas são vítimas de homicídios, conflitos armados e violência coletiva
Fonte: Unicef

A metade da população de crianças em idade escolar vive em países onde o castigo corporal na escola não está totalmente proibido.

Três quartos das crianças de 2 a 4 anos sofrem violência psicológica e/ou física dentro de casa



Fonte: Unicef

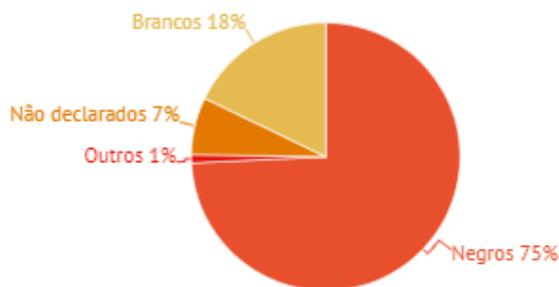


Proporção para cada 100 mil crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos. Dados de 2015. Fonte: Unicef.

Nos Estados Unidos, os meninos negros de 10 a 19 anos de idade possuem 19 vezes mais chance de serem assassinados do que meninos brancos da mesma idade.

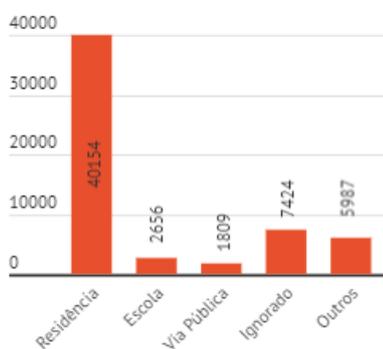
Fonte: Unicef

Raça/cor dos Homicídios ocorridos no Brasil

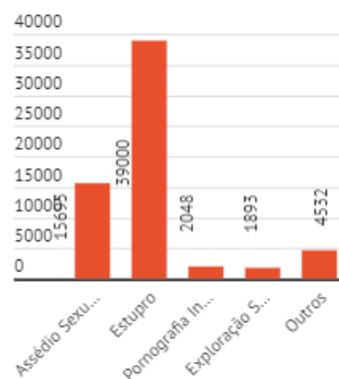


Fonte: Unicef

Locais de ocorrência



Tipos de Violência



37% dos autores da violência sexual contra crianças e adolescentes são um familiar da vítima.

Infográfico por Daniela Valenga

Disponível em: [Infográfico: os direitos das crianças e adolescentes – ELOS \(uepg.br\)](https://www.uepg.br/elo). Acesso em: 10 jan 2021

ANEXO 7



Por direitos humanos iguais e contra toda forma de violência e, em especial, contra a violação do direito à dignidade humana, à integridade física e psicológica de crianças e adolescentes brasileiros

CARTA ABERTA

A Rede Não Bata, Eduque! (RNBE), constituída por instituições e pessoas físicas, que atua como movimento social se dirige à sociedade brasileira para convocá-la a repudiar de forma clara e incondicional qualquer forma de violação do direito à dignidade humana e da integridade física de crianças e adolescentes e para apoiar a aprovação de Projeto de Lei que proíbe o castigo físico e o tratamento humilhante contra crianças e adolescentes.

1. Punições corporais e tratamento humilhante contra crianças e adolescentes - como tapas, beliscões, socos, chineladas, xingamentos e ameaças - são práticas habituais em quase todas as sociedades. Encarados como ferramentas essenciais para a disciplina, estes castigos, que variam em intensidade, estão presentes em muitas casas, escolas e instituições. Embora para o senso comum essa “pedagogia” seja simplesmente um instrumento corretivo (ou preventivo), ela encerra um problema muito maior que a banalização do uso da violência: ensina a criança que a violência é uma maneira plausível e aceitável de solucionar conflitos e diferenças, principalmente quando uma das pessoas está em posição de vantagem física ou simbólica sobre outra.

2. O castigo físico e humilhante¹ imposto à infância gera reflexos negativos ao longo de toda a vida. Ademais, constitui uma violação aos Direitos Humanos fundamentais porque atenta contra a integridade física e a dignidade humana. Nada pode justificar o uso de formas de disciplina que sejam violentas, cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes. Bater, esbofetear ou xingar uma criança é tão ilegal quanto fazê-lo a um adulto e isso requerer o mesmo tratamento perante a lei. Considerar a criança em lugar de igual proteção previne essa modalidade de violência.

3. A sociedade brasileira reconhece as normativas legais internacionais e nacionais que constituem avanços na proteção dos direitos de crianças e adolescentes: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, precisa superar a prática cultural que prevalece pautada numa história de relação de poder e opressão que considerou crianças e adolescentes como seres incapazes, propriedade e objeto de preocupação de seus pais e responsáveis. Por isso, diariamente são noticiados episódios graves de violência contra crianças e adolescentes perpetradas por principais cuidadores.

4. É dever do Estado desenhar e executar políticas integrais que garantam todos os direitos - civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as crianças e adolescentes. É imprescindível a instalação e desenvolvimento de sistemas de proteção que envolvam todos os níveis de governo – considerando a integralidade e interdependência entre eles. Em sua ação pública, todos os poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário nos níveis federal, estadual, municipal e Distrito Federal - deverão estar atualizados com a premissa da prioridade absoluta a crianças e adolescentes, atuando de forma compartilhada e em cooperação com a sociedade civil.

5. A causa da erradicação dos castigos físicos e humilhantes contra crianças e adolescentes no meio familiar, escolar ou comunitário é matéria de absoluta prioridade e deve ser incluída na agenda nacional, garantindo os princípios do melhor interesse da criança definido na Convenção sobre os Direitos da Criança.

6. Esse movimento, em consonância com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança considera a família um *locus* fundamental para a representação da saúde social de uma nação – um espaço privilegiado para o crescimento e desenvolvimento do bem estar de todos os seus integrantes. O Estado precisa respeitar e apoiar as famílias para o cumprimento desse papel, o que não conflita com sua obrigação de zelar pela dignidade humana e pela integridade física das crianças e adolescentes que deverão receber proteção igual aos demais integrantes dessa família.

7. O direito à liberdade de crenças religiosas é consagrado nas normativas legais internacionais, bem como na Constituição brasileira; porém, o exercício da prática ou crença religiosa deve ser compatível com o princípio da dignidade humana e a integridade física de todos os membros da sociedade e nada pode sobrepor-se a esse direito inalienável de todos os cidadãos, sejam eles adultos ou crianças.

8. Mais que necessário, é urgente atualizar o marco jurídico brasileiro em relação à proibição dos castigos físicos e tratamento humilhante e elaborar políticas públicas e normas legais que protejam integralmente os direitos de crianças e adolescentes. Também é preciso criar, ou melhorar as políticas públicas de apoio às famílias para que possam exercer com qualidade a educação de seus filhos vistos como indivíduos e titulares de direitos humanos, considerando seu estágio peculiar de desenvolvimento.

9. Essa carta é uma convocação ao governo e sociedade brasileira pela aprovação de um Projeto de Lei que proíba o castigo físico e humilhante contra crianças e adolescentes e garanta uma política nacional de enfrentamento dessa questão. Acreditamos na possibilidade de uma relação familiar harmoniosa que respeite o direito das crianças à integridade física e psicológica e ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos e cidadãos. Para tanto, é preciso adotar um modelo de educação familiar e institucional positiva não-violenta e priorizar a promoção de crianças não violentas e participantes. Dessa maneira, reafirmamos nosso compromisso ético-político pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1 Castigo físico e humilhante é uma forma de violência aplicada por uma pessoa adulta com a intenção de disciplinar para corrigir ou modificar uma conduta indesejável. É o uso da força causando dor física ou emocional à criança ou adolescente agredido. É uma forma de violência contra a criança e uma violação de seu direito à dignidade e integridade física.

Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/documentos/Carta%20Aberta.pdf>. Acesso em: 10 jan 2020

ANEXO 8

A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS Hans Christian Andersen (1805 – 1875)

Assim como os Irmãos Grimm e Charles Perrault, o dinamarquês Hans Christian Andersen é uma grande estrela a cintilar no universo fantástico dos contos de fadas.

“A Pequena Vendedora de Fósforos”, porém, destoa dos folclóricos e alegóricos contos da carochinha. Sem perder os contornos fantásticos, mergulha no impiedoso mundo da fome, da miséria e da solidão.

No último dia do ano, uma garotinha extremamente pobre enfrenta o frio e a neve para vender os seus fósforos. Mas ninguém quer comprar em sua mão, nem se apieda de sua miserável condição... Um conto trágico. Uma das mais tristes e comoventes histórias jamais escritas.

Fazia um frio terrível, nevava e começava a escurecer. Era a última noite do ano, véspera do Ano Novo. Em meio ao frio e à escuridão, caminhava pela rua uma menina pobre, com a cabeça descoberta e os pés descalços. Ao sair de casa, ela bem que levava consigo um par de chinelos. Mas estes de nada lhe serviram. Eles eram grandes demais. Eram os chinelos que a sua mãe já havia usado, e eram tão grandes nos pés da garota que ela os perdeu ao cruzar a rua, correndo, para escapar das duas carruagens que vinham a toda velocidade em direções opostas. Um dos chinelos não foi mais encontrado, e o outro calçara-o um molecote, dizendo que serviria de berço no dia em que tivesse filhos.

Assim, pois, andava a pobrezinha, com os pezinhos descalços, enrubescidos e azulados pelo frio. Levava, no velho avental, um punhado de caixas de fósforos; na mão, exibia, como amostra, outra caixa. Durante o dia todo, ninguém havia comprado em sua mão. Ninguém lhe dera, sequer, um centavo. Sentia muita fome, muito frio. Era o próprio retrato da miséria. Pobre menina! Os flocos de neve pousavam em seus longos cabelos louros, que caíam em lindos cachos sobre os ombros. Mas ela não se importava com eles. Em todas as janelas, as luzes cintilavam e à rua chegava um agradabilíssimo aroma de ganso assado. Era véspera de Ano Novo e... sim, ela se lembrava disto.

Num cantinho entre duas casas — uma das quais projetava-se além da outra — a menina sentou-se, de cócoras, no chão. Escondeu os pés descalços sob o corpo, mas os sentiu mais regelados do que nunca. Ela não se atrevia a voltar para a casa, pois levaria uma surra do pai se o fizesse: não vendera uma caixinha sequer e retornaria sem um mísero centavo nas mãos. Além disto, também fazia frio em casa: apenas um telhado servia-lhes de proteção. Lá, o vento, esgueirando-se entre as frestas, atirava-se sibilante no interior, apesar da palha e dos velhos trapos com que eram tapadas as maiores rachaduras da parede. Suas mãos estavam congeladas. Pobrezinha! Talvez um fósforo aceso pudesse aquecê-las. Bem que poderia acender um deles, riscando-o na caixa e mantendo-o contra a parede para esquentar os dedos. Ela tirou um palito e — cham! — como o fósforo ardia, como queimava! Elevou-se uma chama brilhante, quente, como a de uma pequena vela, sobre a qual ela estendeu a mãozinha. Era um lume maravilhoso! A menina se viu sentada diante de um grande fogão de ferro, com os botões e revestimento de latão polido. E o fogo ardia tão abençoadamente! Tão maravilhosamente a aquecia! A criança esticou os pés para aquecê-los. Então a chama definhou, o fogão desapareceu, e ela viu que tinha apenas os restos de um fósforo queimado em sua mão.

Ela acendeu outro. Quando ardeu, projetou a sua luz sobre a parede, tornando-a transparente como gaze. Então a menina pôde vislumbrar o interior de uma sala onde a mesa estava posta, coberta por uma toalha branca como a neve, sobre a qual repousava uma travessa de porcelana. Um ganso assado, recheado com maçãs e ameixas secas, fumegava em seu centro. O mais espantoso foi que o ganso saltou da travessa, com garfos e facas espetados no dorso, e rumou direto para a menina. Mas naquele instante apagou-se o fósforo, e em seu rastro ficou apenas a visão da parede espessa e fria.

Quando acendeu outro fósforo, a menina se viu sentada sob uma lindíssima árvore de Natal. Era ainda mais alta e mais bela que a que vira no dia de Natal, através das vidraças do rico comerciante.

Entre os seus verdes ramos, uma miríade de velinhas ardia. E os enfeites rutilantes, iguais aos que vira na vitrine da loja, olhavam para ela. A pequenina estendeu os bracinhos para a árvore... Mas, então, o fósforo apagou-se. Todas as luzinhas se elevaram e ela percebeu que não eram senão as estrelas cintilantes no céu. Uma delas se desprende, traçando no céu uma longa linha de luz.

“Alguém está morrendo” — pensou a garotinha. A sua velha avó, a única pessoa que a havia amado no mundo, e que agora estava morta, lhe dissera:

— Quando cai uma estrela, uma alma se eleva a Deus.

Acendeu mais um fósforo, riscando-o contra a parede. Desta feita, em meio a uma grande luz, brilhava, clara e radiante, gentil e abençoada, a sua avozinha.

— Vovozinha — exclamou a menina —, leva-me contigo! Sei que, assim que a luz do fósforo se apagar, tu desaparecerás, da mesma forma que desapareceram a estufa, o delicioso ganso e a árvore de Natal.

A menina acendeu, num feixe, todos fósforos restantes, louca do desejo de conservar consigo a velha avó. Os fósforos, então, brilharam com uma luz mais intensa que o próprio dia. Nunca a avozinha lhe parecera tão grande e tão bonita. Ela tomou a menina nos braços e, felizes, envolvidas por um imenso esplendor, alçaram um voo às imensas alturas, rumando para onde não havia frio, fome ou medo: estavam agora com Deus!

Mas, na esquina, encostada à parede, onde se sentara, a menina, com as faces rosadas, sorria. Estava morta, morta do frio congelante, na última noite do ano velho.

A luz matinal do Ano Novo incidiu sobre o pequeno cadáver da criança que, sentada, conservava os palitos de fósforo na mão, um dos quais quase completamente consumido.

— Ela queria aquecer-se — disse algum transeunte.

Mas ninguém podia imaginar as coisas maravilhosas que ela tinha visto, nem o esplendor e a felicidade com que, na companhia da avozinha, ascendera à glória do Ano Novo.

Versão em português: Paulo Soriano.

Disponível em: <https://www.contosdeterror.site/2019/12/a-pequena-vendedora-de-fosforos-conto.html>. Acesso em: 18 jan 2020