

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2 / Organizadoras Lilian de Souza, Fernanda Tonelli. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0255-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.558221705>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Arte. I. Souza, Lilian de (Organizadora). II. Tonelli, Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Esta obra concentra discussões atuais e pertinentes no campo dos estudos da Linguística, Letras e Artes. Tendo como fio condutor o olhar sobre as linguagens e suas repercussões na esfera social, temos neste volume 18 capítulos escritos por autoras e autores de diversas partes do Brasil.

Ao longo de suas páginas, este *e-book* nos convida a esmiuçar as nuances das linguagens em suas mais diversas facetas. Temos relatos de experiências de práticas de ensino de português como língua materna e estrangeira, de outros idiomas e conteúdos relacionados à literatura, à inclusão, à poesia indígena, à negritude, ao canto, à linguagem publicitária e a toponímia das cidades paraenses, entre outros enfoques. Essas análises e práticas de uso das linguagens, bem como de seu ensino, se dão em contexto pandêmico e para além dele, enriquecendo o mosaico desta obra.

Quanto aos conteúdos do campo da Linguística, temos estudos sob diferentes perspectivas, como a Análise do Discurso, o Letramento, a Semântica textual, o Interacionismo, a gramática normativa, o enfoque na interação verbal e na pronúncia, as inteligências múltiplas, a variação linguística e os aspectos transculturais.

A diversidade de temas e referenciais teóricos são prova de que os estudos na área de Linguística, da Letras e das Artes seguem em plena atividade, cabendo a nós, pesquisadoras e pesquisadores, ampliar sua divulgação e espaços de debate.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos fazendo assim, ressoar seus saberes e práticas.

Boa leitura!

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

INTERAÇÕES ORAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Douglas Altamiro Consolo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217051>

CAPÍTULO 2..... 13

PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA EM VICÊNCIA-PE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Gilvania Paula da Silva Almeida

Jobson Jorge da Silva

Miriam Paulo da Silva Oliveira

Maria do Carmo da Silva Souza

Rosilene Pedro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217052>

CAPÍTULO 3..... 21

ANÁLISE DISCURSIVA DA POESIA INDÍGENA KAMBEBA

Ana Cláudia Dias Ribeiro

Paola Efelli R. de Sousa Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217053>

CAPÍTULO 4..... 32

DO LEXEMA AO TEXTO: O ENSINO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lêda Pires Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217054>

CAPÍTULO 5..... 42

O ENSINO DA PRONÚNCIA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *SÍNTESES 1*

Emanuel Bruno Rodrigues

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217055>

CAPÍTULO 6..... 58

VARIAÇÕES DA NORMA PADRÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Paula Fernanda Eick Cardoso

Bianca Schmitz Bergmann

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217056>

CAPÍTULO 7..... 69

DISCURSOS DA INFORMAÇÃO EM (RE)FORMULAÇÃO NA ATUALIDADE: O UNIVERSO MIDIÁTICO CONSTRUÍDO NA ERA DAS *FAKE NEWS* E DA PÓS-VERDADE

Ana Márcia Ruas de Aquino

Carla Roselma de Atahyde Moraes

Daniela Imaculada Pereira Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217057>

CAPÍTULO 8..... 81

AFRODESCENDÊNCIA E PRÁTICA TRANSCULTURAL DE ESCRITA CRIATIVA EM MESTRADO DA UNIFACVEST, EM 2016

José Endoença Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217058>

CAPÍTULO 9..... 97

A SEMIÓTICA, AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DA LÍNGUA

Darcilia Marindir Pinto Simões

Maria Suzett Biembengut Santade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217059>

CAPÍTULO 10..... 113

O ENSINO DA GRAMÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Mariana Gurgel Pegorini

Cristina Yukie Myiaki

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170510>

CAPÍTULO 11..... 125

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS E ENSINO

Eduardo Almeida Flores

Raiani Sena Neves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170511>

CAPÍTULO 12..... 135

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS NOMES DAS CIDADES BRASILEIRAS DO SUDESTE DO PARÁ

Elaine Ferreira Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170512>

CAPÍTULO 13..... 142

CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS

Edson Domingos Fagundes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170513>

CAPÍTULO 14..... 155

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO

Patrícia Maria da Silva

Viviane Cristina de Alencar Tomé

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170514>

CAPÍTULO 15	167
CORAIS DE ESCOLA E CONTRA-HEGEMONIA: O PAPEL DO REGENTE/EDUCADOR FRENTE ÀS FORÇAS SOCIOCULTURAIS DOMINANTES	
Patrick Ribeiro do Val	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170515	
CAPÍTULO 16	185
O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO BAKHTINIANA	
Wyama e Silva Medeiros	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170516	
CAPÍTULO 17	195
CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO	
Luana Monteiro Rodrigues Suelene Silva Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170517	
CAPÍTULO 18	217
PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS	
Edna da Silva Torres Joas Moraes dos Santos Márcia Suany Dias Cavalcante	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170518	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	227
ÍNDICE REMISSIVO	228

CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Luana Monteiro Rodrigues
UFC

Suelene Silva Oliveira
UECE

RESUMO: Objetivou-se apreender o conhecimento de profissionais da educação de uma instituição educacional filantrópica de atenção à pessoa cega e de baixa visão acerca do letramento escolar e suas nuances. Pesquisa qualitativa, realizada em maio de 2015, em uma associação de assistência aos cegos, de Fortaleza-CE, Brasil. Participaram três profissionais de educação, uma bibliotecária, uma pedagoga e uma licenciada em Língua Portuguesa. Para coleta dos dados, utilizou-se entrevista semiestruturada com Análise de Conteúdo e questionário. Das falas emergiram as categorias: Compreendendo o letramento escolar; Braille, objeto socialmente estabelecido?; Letramento escolar e gêneros discursivos; e Projetos educacionais que valorizam a leitura e a escrita. Nessas categorias, percebeu-se o conhecimento incipiente dos participantes acerca do letramento e do letramento escolar, no entanto relataram sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos e a valorização das práticas sociais dos alunos. Destacaram também o sistema Braille como indispensável para a leitura e escrita do cego, apesar de não ser uma tecnologia de escrita socialmente reconhecida. Ademais, sinalizaram a relevância

do trabalho com projetos para promoção da leitura e da escrita dos alunos cegos e com baixa visão. Em conclusão, é preciso ampliar o debate sobre o letramento escolar de alunos cegos e com baixa visão, de modo a promover políticas públicas voltadas para esse público, uma vez que a criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos etc.), estabelecendo um contato precoce com a leitura e a escrita mesmo antes de ingressar na escola, fato que não acontece com a criança cega, uma vez que a produção de material em Braille, ainda, é escassa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento escolar; Deficiência visual; Professores.

KNOWLEDGE OF EDUCATION PROFESSIONALS ABOUT SCHOOL LITERACY FOR BLIND AND LOW-VISION STUDENTS

ABSTRACT: This study aimed to apprehend the knowledge of education professionals from a philanthropic educational care institution for blind and low-vision people about school literacy and its nuances. Qualitative research conducted in May 2015 in an assistance association for blind persons in Fortaleza-CE, Brazil. The population comprised three education professionals, one librarian, one educator, and one graduated in Portuguese. For data collection, we used the semi-structured interview with Content Analysis. The following categories emerged from the statements: Understanding school literacy; Braille, socially established subject?; School literacy and genres; and Educational projects that value reading and writing. These categories

revealed the incipient knowledge of participants about literacy and school literacy, however reported the importance of working with genres and valuing the social practices of students. They also highlighted the Braille system as imperative for the reading and writing of blind people, although not a socially recognized writing technology. Furthermore, they emphasized the importance of working with projects to promote reading and writing of blind and low-vision students. In conclusion, we must broaden the discussion on school literacy of blind and low-vision students in order to promote public policies addressed at this audience, since normal sight children have natural access to different writing productions (newspapers, books, labels, leaflets, among others), establishing an early contact with reading and writing even before entering school, while the same does not happen with blind children, since the production of Braille materials is still scarce.

KEYWORDS: School Literacy; Visual Impairment; Teacher.

INTRODUÇÃO

O conceito de letramento, ainda, configura-se como recente entre educadores e linguistas, havendo, todavia, diferenças quanto às definições atribuídas. No entanto, é comum a compreensão voltada para os valores e as funções da escrita nas práticas sociais e as habilidades dos sujeitos de estabelecer relações com a escrita em situações específicas.

Como exemplo cita-se a conceituação de Kleiman (1995, p. 19), “letramento é um conjunto de práticas sociais que usam escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. De modo similar, Soares (1998) afirma que ser letrado é usar a escrita para se orientar no mundo, é escrever um bilhete ou uma lista de compras, de modo a descobrir a si mesmo, através do envolvimento com a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais. Do mesmo modo, Rojo (2000) destaca que hoje se define o letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Vale, também, ressaltar que o termo letramento surgiu com concepção diferenciada do termo alfabetização. Em nossa sociedade, a escola alfabetiza sem a preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir das práticas cotidianas dos alunos, ela propõe práticas pedagógicas, particularmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que trabalham com a ideia do universo letrado, considerando a escrita por si só, enquanto representação gráfica (CORRÊA, 2001).

Desse modo, as práticas letradas escolares passam então a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante, relativamente majoritário e abrangente, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras (ROJO, 2000).

Portanto, pode-se aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais, como propõem os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ler e escrever

devem ser práticas de letramento presentes no cotidiano escolar, desenvolvidas através de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita (COLLINS; MICHAELS, 1991).

As práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano (KLEIMAN, 1995). Esse tipo de letramento é denominado letramento acadêmico (KLEIMAN, 1995) ou letramento escolar (Soares, 1998), caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas (ROJO, 2001).

Práticas sociais e escolares da leitura e da escrita contribuem para o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramento, embora estas não sejam consideradas como primordial para que o indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; RIBEIRO, 1999).

Assim, ao considerar o letramento escolar como importante para o desenvolvimento do indivíduo, questiona-se: como ocorrem as práticas de letramento escolar voltadas para pessoa deficiente incluída no contexto escolar, uma vez que a sociedade não está totalmente adequada para as necessidades de todos os cidadãos, portadores de alguma deficiência ou não?

Tal cogitação se faz necessária visto que a clientela com deficiência, segundo o último censo demográfico, no Brasil, corresponde a 24,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, aproximadamente 14,5% do total da população. Destas, cerca de 150 mil pessoas declaram ser cegas e 2,4 milhões relatam ter grande dificuldade de enxergar (BRASIL, 2010).

Logo, vale destacar que as práticas de letramento inclusivo se diferenciam em decorrência do ambiente em que estão situadas, mas tudo recai sobre a escola (BATISTA JÚNIOR, 2008, 2009; SATO, 2008). A escola constitui um lugar social, cujo contato com o sistema de escrita e a construção do conhecimento ocorrem de forma sistemática, potencializando os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento (OLIVEIRA, 1995).

Diante disso, as novas diretrizes curriculares, hoje, propõem o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações e analisá-las, da capacidade de aprender, criar e formular hipóteses a respeito das práticas cotidianas em vez do exercício de memorização e imposição de modelos. Essa proposta sugere a inserção do letramento no ambiente escolar, o que implica rever o projeto pedagógico das escolas, de forma a promovê-lo na escola.

Em face do contexto, cogita-se sobre a inserção nas práticas pedagógicas destinadas a pessoas deficientes, em especial cegos e com baixa visão, de um contexto específico, de diferentes práticas cotidianas de leitura e de escrita.

Considera-se pessoa cega aquela cuja visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200. Isto significa que ela pode ver, a uma distância de 6 metros, um objeto que uma pessoa de visão normal vê a 60 metros. Pode ser ainda aquela cujo diâmetro mais largo do seu campo visual não ultrapassa um arco superior a 20 graus. Já a pessoa com visão subnormal possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 graus e 50 graus (WHITCHER, 1997).

Há várias causas de cegueira e de comprometimento visual. As mais comuns compreendem a degeneração macular, o glaucoma, a catarata, a retinopatia diabética, as doenças inflamatórias, os distúrbios genéticos e as lesões (SMELTZER; BARE, 2002; RIM; MAGNA; RAMALHO, 2006).

Aos indivíduos com essa deficiência é destinada a tecnologia de escrita ajustada à percepção tátil: o sistema Braille, o qual surgiu em meados do século XIX, sendo uma das ferramentas mais relevantes de inclusão escolar e social de indivíduos cegos.

Para Belarmino (2007), o surgimento desse sistema significou um salto qualitativo nas relações estabelecidas entre o indivíduo cego e o meio. O Braille permite ao aprendiz cego o contato com diversos saberes, possibilitando maior inserção cultural. Ademais, esse competente sistema, além de favorecer a autonomia no acesso à informação, pode também tornar a localização no ambiente mais acessível, facilitando, assim, a autonomia do indivíduo no seu ir e vir (STONE, 1995).

Portanto, é de fundamental importância melhor compreensão acerca da aquisição da língua escrita em Braille. Cada letra e sinal gráfico em Braille são formados a partir de diferentes combinações de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, compondo a matriz denominada cela Braille. Esses seis pontos configuram, portanto, um retângulo, que mede apenas seis milímetros de altura por dois de largura. Tais características conferem maior complexidade a esse sistema em relação ao sistema impresso, já que, em razão da similaridade entre as letras, o aprendizado da língua escrita em braille demanda um desenvolvimento refinado da coordenação motora fina e da orientação espacial. As dificuldades no domínio do sistema braille acarretam, com frequência, a produção de erros não intencionais que resultam na transformação de uma letra em outra (GOSCHE; SCHWARTZ; WELLS-JENSEN, 2007; NICOLAIEWSKY, 2008).

Diante da síntese contextual ora apresentada, objetivou-se investigar o conhecimento de profissionais da educação pertencentes a uma sociedade de assistência aos cegos acerca do letramento escolar destinado à pessoa cega e com baixa visão e suas nuances. Destaca-se que a ênfase deste artigo se voltou para a discussão da relevância do letramento escolar, a partir do papel do “agente” de letramento.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em maio de 2015, em uma sociedade de assistência aos

cegos, de Fortaleza-CE, a qual atua nas áreas de educação, saúde, profissionalização e inserção social do deficiente visual. Participaram da pesquisa três profissionais da educação pertencentes ao instituto lócus da investigação, uma bibliotecária, uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Salienta-se que ambas as docentes atuavam em todos os anos do nível a qual pertenciam, e a bibliotecária era a única responsável pela biblioteca. Para preservar o anonimato das participantes, estas estão identificadas por nomes fictícios.

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa como método de estudo, o qual se caracteriza como aquele que quer entender como o objeto de estudo ocorre ou se manifesta. Conforme destaca Turato (2003), este não almeja o produto, ou seja, o resultado final matematicamente trabalhado. Na pesquisa qualitativa, busca-se o significado da ação humana, que constrói a história por meio de um grupo de técnicas que possibilitam a elaboração da realidade, em que a teoria e a metodologia caminham juntas, compondo um conjunto de procedimentos direcionados para revelação do fenômeno em estudo (MINAYO, 2006).

Para a realização da coleta de dados, utilizou-se um questionário¹ dividido em duas partes e um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexos A e B). No questionário, a primeira parte destinou-se a caracterizar a amostra de participantes, constituída de dados sociodemográficos: idade, escolaridade, anos de profissão e anos de atuação com a educação de cegos. A segunda, com questões norteadoras sobre letramento escolar destinado à pessoa cega, buscando identificar a compreensão de letramento e as nuances envolvidas.

Após a transcrição das falas, os dados foram tratados pela Análise de Conteúdo, compreendendo as etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com as inferências e as interpretações. A pré-análise é o momento de se organizar o material. Nessa fase da análise, foram transcritas as falas gravadas dos sujeitos de forma a constituir o *corpus* do texto a ser trabalhado, os dados em seu estado bruto. Em síntese, trata-se da edição dos dados. Após esse primeiro momento, foi desenvolvida a chamada “leitura flutuante”, entendida como um modo de escuta que não deve privilegiar, inicialmente, nenhum dos elementos discursivos, mas sim tangenciar com uniforme atenção tudo o que se lê. Com essa leitura, foram escolhidos os índices, que são recortes do *corpus* do texto em consonância com o objetivo do estudo (BARDIN, 2011).

O primeiro passo da exploração do material foi a codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos em núcleos de compreensão do texto. Nesse ponto, após várias leituras, foram identificados temas que se libertaram naturalmente da redação, desse modo, foi possível elencar as categorias que emergiram dos dados: Compreendendo o letramento escolar; Braille, objeto socialmente estabelecido?; Letramento escolar e gêneros discursivos; e Projetos educacionais que valorizam a leitura e a escrita.

¹ As questões do questionário não foram exploradas em totalidade neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os participantes eram do sexo feminino, tinham entre 32 e 38 anos de idade, duas formadas em Pedagogia e uma em Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa, todas possuíam especialização em Psicopedagogia. Duas tinham oito anos de profissão, e a outra, 17 anos. Com relação ao tempo de atuação junto à educação voltada para alunos cegos e com baixa visão, duas tinham três anos de atuação e uma, 21 anos.

As falas das participantes entrevistadas conduziram o estudo para as seguintes categorias: Compreendendo o letramento escolar; Braille, objeto socialmente estabelecido?; Ensino-aprendizagem através dos gêneros discursivos; O ensino de gramática; A produção textual; Oralidade e Escrita; e Práticas sociais de alunos cegos no processo de ensino-aprendizagem.

Categoria 1: Compreendendo o letramento escolar

O primeiro ponto abordado na entrevista foi a compreensão que as participantes tinham sobre letramento e letramento escolar.

O letramento acontece quando o aluno identifica as letras do alfabeto (Ana).

O letramento é a compreensão do que está sendo lido. Habilidades para compreender e interpretar vários estilos de textos (Ágatha).

É uma construção que vai além da leitura e da escrita. Um processo significativo e prazeroso (Maria).

Observou-se, por meio das respostas do questionário, equívoco na compreensão acerca do conceito de letramento e letramento escolar, tal fato pode ser justificado uma vez que o conceito de letramento, ainda, configura-se como recente entre educadores e linguistas, havendo, todavia, diferenças quanto às definições atribuídas.

Vale debater também que uma das entrevistadas apresentou o conceito como de alfabetização, visto que este se referiu ao ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não destacando o caráter social do letramento escolar. De acordo com Street (1995), leitura e escrita são práticas sociais, que variam de acordo com contexto, cultura e gênero, sendo vistas como práticas associadas a diferentes comunidades.

Retoma-se aqui a conceituação do termo letramento, o qual surgiu com concepção diferenciada do termo alfabetização. Corrêa (2001) salienta que a escola alfabetiza sem a preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir das práticas cotidianas dos alunos, propõe práticas pedagógicas, particularmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

Tal achado assemelha-se a resultados de uma pesquisa quantitativa, realizada no Paraná, em que, com base nas respostas fornecidas pelos professores, apenas 12% demonstram algum entendimento sobre letramento. A grande maioria, 87%, ainda não apresenta conhecimento sobre o termo letramento, apesar de 74% dos respondentes relatarem já ter lido sobre o tema e de 60% afirmarem ter frequentado eventos que tratam do assunto. Quanto às práticas pedagógicas desses professores, 86% deles afirmam

desenvolver atividades que visam ao letramento, porém tais afirmações devem ser analisadas na medida em que o entendimento dos professores sobre a linguagem e seu processo de aprendizagem não dão conta de uma prática com a leitura e com a escrita em uma perspectiva de letramento (SOUZA, 2008).

Ademais, associaram o conceito de letramento escolar ao trabalho com textos. Desse modo, corroboram as respostas das pesquisadas, uma vez que o ensino, em todos os níveis, precisa contemplar as atividades realizadas pelos sujeitos, dentro e fora da escola, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem, pelos textos orais e escritos que circulam no cotidiano do aluno.

Assim, ressalta-se a relevância do trabalho com atividades de leitura, compreensão, escrita e reescrita para promoção do processo de ensino-aprendizagem da língua, salientando que o texto é a melhor opção para o ensino, desde que os aspectos textuais não sejam postos em segundo plano, como características do gênero, função, estratégias de composição, distribuição de informações, grau de informatividade, remissões intertextuais, recursos de coesão e estabelecimento de coerência.

Categoria 2: Braille, objeto socialmente estabelecido?

Foi constatado que o sistema Braille é essencial para a educação de alunos cegos. Conforme falas:

O Sistema Braille alfabetiza e letra, porque a criança começa conhecendo os pontos que codificam a letra, ao reconhecer a letra, começa o processo de alfabetização (Ana).

É através do alfabeto Braille que os nossos alunos são letrados, alfabetizados. É uma ferramenta importante para trabalhar a leitura e a escrita (Ágatha).

O Sistema Braille alfabetiza e, com suporte e mediação de outros fatores, letra a criança (Maria).

O sistema Braille é indispensável para a leitura e escrita do cego. Apesar da evolução tecnológica, com inúmeros recursos de áudio, como o livro falado, o Braille continua sendo relevante no processo de alfabetização. É por meio do Braille que o sujeito terá acesso direto à grafia e aos diferentes tipos de gêneros textuais na forma escrita.

Contudo, a produção de materiais em Braille ainda é escassa, na medida em que nem todos os materiais gráficos são transcritos para o Braille. Por isso, o sujeito cego precisa do leitor ou de recursos tecnológicos para ter acesso a esses materiais de maneira consistente.

Desse modo, percebe-se a notória diferença no processo de aquisição da leitura e escrita entre a criança vidente e a criança cega. A criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos etc.), estabelecendo um contato precoce mesmo antes de ingressar na escola. O mesmo não acontece com a criança cega, em virtude de o Braille não ser um objeto socialmente estabelecido, não

fazendo, portanto, parte da sua vivência diária. Esse fato causa atraso no processo de alfabetização da criança cega, na medida em que é somente no ambiente escolar que ela terá contato com a leitura e a escrita, de materiais em Braille (LIMA, 2010).

Apesar dessa diferenciação, Almeida (1997, p. 4), destaca que a

criança não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem qualidades menores nem potencialidades compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade a vê, da maneira como ela própria se aceita.

Portanto, é equivocado afirmar que a criança cega é iletrada, sendo esta uma criança como outra qualquer, ou seja, um sujeito em processo de aquisição da leitura e escrita, em contato com os inúmeros gêneros textuais.

Assim, durante a Educação Infantil, a criança cega necessita passar pela experiência de inúmeras estratégias que possibilitem o contato precoce com os gêneros textuais tanto por via oral quanto pelo contato do material impresso em Braille, despertando, dessa maneira, a curiosidade pelo seu aprendizado. As atividades devem também ter por objetivo o desenvolvimento das áreas cognitiva, socioafetiva e psicomotora, o que facilitará no processo de aquisição do Sistema Braille (LIMA, 2010).

Categoria 3: Letramento escolar e gêneros discursivos

Nesta redação, discute-se a relação letramento e gênero textual, ponderando a complexidade que envolve não apenas esses objetos teóricos, como também sua aplicação no domínio pedagógico, particularmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Ao considerar o letramento como algo plural, entende-se que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente.

Desse modo, compreender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, isto é, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações. Esse sistema, gerado nas instituições e domínios particulares da vida cultural (academia, unidades de trabalho, entidades religiosas, sindicatos, clubes etc.), determina que gêneros escolher e usar em certas situações comunicativas para atingir determinados propósitos (OLIVEIRA, 2010).

Sobre o trabalho com gêneros textuais e não sobre eles, as entrevistadas colocaram:

Trabalho com os gêneros cartas, fábulas [...]. No mês de maio, trabalho o bilhete, que deve ser destinado às mães. No Natal, trabalho com as cartas, para os alunos pedirem algo ao Papai Noel, e também para reconhecerem e exercitarem a estrutura desse gênero (Maria).

Dessa forma, percebe-se o quanto é relevante colocar a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais) podem vir a ser incluídos.

Kleiman (2007) destaca que o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular. As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

As pesquisadas apontaram, também, o trabalho com os gêneros contos, poesia e fábulas.

Gosto muito de contação de histórias, trabalho com contos curtos, poesia contada e das fábulas para dramatização, em que os alunos passam a atuar... Valorizo muito a oralidade deles (Ágatha).

Costumo trabalhar com poesia, fábulas, contação de histórias no Cerimonial, em sala de aula e na biblioteca (Ana).

A contação de história constitui uma prática de leitura e uma ferramenta importante e interessante, estando ao alcance do professor, para fazer com que os alunos se constituam e se aproximem do mundo.

Esse recurso é de extrema importância também para os alunos que ainda não sabem ler, já que para estes a história contada leva ao conhecimento do prazer que a prática instiga e o incentiva a fazê-la sozinho. Aos que já sabem ler, ainda que precariamente, oferece a possibilidade de se atentar aos detalhes, aguçando, desse modo, outros sentidos, o da escuta, por exemplo, fato ligado ao contexto de alfabetização e letramento de alunos cegos e com baixa visão.

As professoras, ao enfatizarem o trabalho com gêneros discursivos, por meio da contação de histórias, destacaram um ponto relevante: a oralidade. O trabalho com gêneros textuais em salas de aula pode estreitar a relação entre oralidade e escrita, pois, com base no conceito de gêneros textuais, ou seja, em formas semióticas de ação social que moldam as produções faladas ou escritas da língua - os textos, Marcuschi (2000/2001 p.37) sugere uma visão de continuidade entre ambas as modalidades, defendendo a hipótese de que "as

diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Assim, diante do exposto, corrobora-se que a apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço social (MARTIN, 1997).

Considerando a abordagem pedagógica para o letramento do aluno, os gêneros discursivos são concebidos como instrumentos semióticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), pois podem ser utilizados como elementos de mediação entre o sujeito e a situação de comunicação. Adequando as produções textuais faladas e escritas a esses instrumentos semióticos, configuradores das situações de comunicação, o aprendiz pode tomar parte nas efetivas práticas de letramento (SILVA, 2006).

O processo de ensino-aprendizagem mediado pedagogicamente pelos gêneros discursivos é válido, uma vez que se estudam situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, associadas ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguísticas e enunciativas mobilizadas, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s) (CECILIO, 2009). Assim, tal mediação em contexto específico reforça uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise linguística, de forma contextualizada.

De modo similar, Guimarães (2010) ressalta que a mediação didática dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa contribui para valorização do papel social da escola, além de encaminhar a múltiplos letramentos.

Portanto, ao se trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, estudam-se situações de produção dos enunciados, colocando a escola na condição de determinada e não determinante em suas relações com o meio social.

Categoria 4: Projetos educacionais que valorizam a leitura e a escrita

Os projetos pedagógicos constituem, também, espaços linguístico-discursivos que contribuem para o fortalecimento do aluno, no concernente às práticas discursivas.

Silva (2009) destaca que, provavelmente, uma saída para familiarização e inserção dos alunos em efetivas práticas de escrita do cotidiano seja o ensino por projetos, os quais criam necessidades de leitura e escrita em respostas às ações a serem executadas na implementação do projeto.

A respeito desse ponto, as profissionais entrevistadas relataram:

Motivo a leitura dos meus alunos por meio de projetos, um deles é a contação de histórias (...). Um deles é o Mundinho Encantado, que visa motivar a oralidade dos alunos, e fazer com eles percam a timidez. Sou tímida, e sei como é difícil superar essa dificuldade... Eu nunca quis que meus alunos sofressem com

isso. Nesse projeto, exploramos poesias, contos, fábulas [...]. Tento valorizar a oralidade e a leitura (Ágatha).

Nós temos vários projetos, no entanto, todos eles têm um único objetivo: favorecer a leitura e a escrita, dentre eles temos a Academia de Letras, os integrantes são somente deficientes visuais, neste projeto valorizamos também a produção textual dos alunos [...]. Temos ainda o Projeto Mãos Criadoras, em que o foco são os desenhos, as artes, o artesanato [...]. (Maria).

O trabalho com projetos em sala de aula amplia as possibilidades de construção de conhecimento de forma mais global, tendo como eixo a aprendizagem significativa. Ademais, permite, ainda, o diálogo com a realidade dos alunos, ampliando conhecimentos com as diversas áreas de conhecimento e fomentando a perspectiva de trabalho coletivo entre professores, alunos e comunidade escolar.

Permite, também, avaliação processual do desenvolvimento escolar dos alunos envolvidos e da reflexão permanente sobre a prática pedagógica, pois essa estratégia não se apoia em normas e regras rígidas. O grupo constrói o processo de aprendizagem a partir do momento em que sana dificuldades e buscando aprofundamentos.

A proposta de se trabalhar com projetos é justamente a de proporcionar um ambiente favorável ao saber.

Diante disso, as professoras da instituição lócus do estudo citaram os projetos desenvolvidos pela instituição: Academia de Letras, Viajando pela Leitura, Sucatoteca, Composição Criadora, Primeiro Livro, Voluntário Curumim, Natal etc. (Anexo C).

Diante do exposto, considera-se que os projetos educacionais desenvolvidos na instituição lócus do estudo auxiliam no letramento dos alunos cegos e com baixa visão, uma vez que aproximam os estudantes da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

Oportunamente, vale colocar que, além dos projetos educacionais, as novas tecnologias podem aproximar o aluno cego e com baixa visão do mundo da escrita e da leitura. A leitura através do computador representa liberdade de escolha, podendo ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Portanto, a escola, dentre as suas especificidades, deve propiciar aos alunos, práticas pedagógicas significativas de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se o conhecimento incipiente dos participantes acerca do letramento e do letramento escolar, no entanto relataram sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos e a valorização das práticas sociais dos alunos.

Dessa forma, destaca-se a significância de ensinar com os gêneros e não somente sobre eles, uma vez que o processo de ensinar figura-se como prática atrelada ao contexto social, o que requer abordagem contextualizada, ou mesmo cultural.

Salienta-se que os diferentes gêneros de produções textuais poderão ser apresentados aos alunos com deficiência visual, na forma oral ou escrita. Para a produção de texto a partir de imagens, elas devem ser adaptadas em relevo e acompanhadas de descrição oral, para facilitar a compreensão pelo aluno.

As participantes destacaram também o sistema Braille como indispensável para a leitura e escrita do cego, apesar de não ser uma tecnologia de escrita socialmente reconhecida. Logo, urge a promoção de políticas públicas que visem à ampliação de tecnologias de escrita, bem como de tecnologias assistivas em educação para o público aqui destacado, de modo a aproximá-lo mais dos diversos gêneros discursivos de circulação social. Vale ressaltar que, para o aluno cego escolher livremente a leitura que deseja realizar, todos os meios de Tecnologia Escrita e Assistiva devem estar disponíveis, permitindo-lhe, assim, optar por suas preferências.

Portanto, é preciso ampliar o debate sobre o letramento escolar de alunos cegos e com baixa visão, uma vez que a criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos etc.), estabelecendo um contato precoce com a leitura e a escrita mesmo antes de ingressar na escola, fato que não acontece com a criança cega, visto que a produção de material em Braille, ainda, é escassa.

As participantes sinalizaram a relevância do trabalho com projetos para a promoção da leitura e da escrita dos alunos cegos e com baixa visão. Portanto, devem ser executados trabalhos em grupo, de modo a motivar a participação e socialização do aluno com deficiência visual.

Em face do exposto, considera-se a pesquisa realizada de relevância para o contexto escolar, de modo que profissionais atuantes nesse campo possam reconhecer que, apesar dos empecilhos existentes no contexto escolar do aluno cego e com baixa visão, é possível promover a leitura e a escrita voltada para as práticas sociais dos alunos com deficiência visual, desde que estratégias sejam planejadas e executadas, e que existam tecnologias de escrita e assistivas voltadas para esse público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 6, março de 1997. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=48>. Acesso em: out/2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BELARMINO, J. **Braille e semiótica**: Um diálogo relevante [Internet]. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt> Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico do ano 2010** [Internet]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122010censo.shtm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CECILIO, S. R. **O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos**: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica. 2009. 285f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK- GUMPERZ (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.242-258.

CORREA, M. L. G. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

GOSCHE, B.; SCHWARTZ, A.; WELLS-JENSEN, S. A cognitive approach to braille errors. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.101, p.416-428, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.2, p. 421-438, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LIMA, T.H.N. A importância do letramento escolar para a criança cega. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, P. 108-120, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

MARTIN, J. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Orgs.). **Genre and Institutions**: social processes in the workplace and school. London/Washington: Cassel, 1997. p. 3-39.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NICOLAIEWSKY, C. A. **Segmentação lexical na produção textual infantil em braille**. 2008. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In: KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

OLIVEIRA, M.S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papirus. Ação Educativa, 1999.

_____. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul – RS. **Anais do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009. p. 1-20.

RIM, P.H.H.; MAGNA, L.A.; RAMALHO, A.S. Genetics and prevention of blindness. **Arq Bras Oftalmol.**, v.69, n.4, p.481-485, 2006.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

_____. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?. In: **Anais...III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL**, Campinas, São Paulo, 2000.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down**. Identidades docentes, discursos e letramentos. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009.

SILVA, W. R. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.470-486, 2006.

SMELTZER, S.C.; BARE, B.G. **Brunner & Suddarth**: tratado de enfermagem médico-cirúrgica. 9ª. ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. G. F. A. **Conhecimento de professores acerca da conceituação de letramento**. 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

STONE, J. Has Braille had its day? **British Journal of Visual Impairment**, v.13, p.80-81, 2007.

STREET, B. V. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Perfil

Nome fictício: _____

Idade: ____ Sexo () M () F

Formação: _____

Anos de profissão? ____

Anos de atuação com a educação de cegos? ____

Questões de pesquisa

1. O que você entende por letramento?
2. Em sua opinião, o sistema Braille alfabetiza e letra ou apenas alfabetiza? Justifique.
3. Para você, é possível promover o letramento do aluno cego? Por quê? Como?
4. Você conhece novas formas de abordagem pedagógica no processo de alfabetização e letramento dos alunos cegos?
5. Você costuma trabalhar com gêneros textuais? Como? Quais (cite alguns)?
6. Como você trabalha os textos em sala de aula?
7. Como você trabalha a gramática em sala de aula?
8. Como você trabalha a produção textual em sala de aula?
9. Durante as aulas de Língua Portuguesa, como você motiva a participação oral dos alunos?
10. Como você motiva a leitura dos alunos dentro e fora de sala de aula?
11. Você considera a oralidade importante para o fomento da prática da escrita? Por quê?
12. Você costuma valorizar as práticas sociais de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula? Se **SIM**, como isso ocorre?
13. Se **NÃO**, por que não explora essas práticas?

ANEXO B - DESCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1 – Maria, a bibliotecária

Como você trabalha a leitura e a escrita dos alunos?

Bem, vou falar dos processos de leitura. A biblioteca tem diversas fontes de leitura, temos a leitura em braile, a leitura com letras ampliadas para alunos de baixa visão, para isso usamos letras arial ou verdana. Temos também a leitura de imagens para a criança não alfabetizada.

Além de tudo, costumo contar histórias, valorizo bastante o que eles fizeram no fim de semana, tento mostrar para eles que as histórias têm começo, meio e fim. Falo da organização do texto e gosto de trabalhar com o que eles viveram, incentivo a oralidade e a organização das ideias. Também trabalho com a contação e recontação. Conto história dos clássicos, com imagens, com música, para que eles tenham tolerância em ouvir e vou avançando de acordo com o nível.

Aqui na biblioteca, temos também o livro em áudio, os alunos gravam histórias para os outros, e temos a leitura em tintas porque fizemos a inclusão às avessas.

Motivo também através de projetos. Todos os projetos têm um único objetivo: promover a leitura. Temos a Academia de Letras para valorizar a produção dos alunos e as demais artes. Temos a Composição Criadora, valorizamos o artesanato e fazemos exposição da arte produzida pelos alunos.

Nós também mandamos as publicações dos alunos para jornais para eles entenderem o valor da publicação.

Temos também o projeto Sucatoteca, lá entro no mundo do faz de conta, faço de conta que todos nós somos uma família, crio uma história, estímulo o mundo da imaginação, entro e saí do mundo da imaginação. Nesses projetos, os alunos criam produtos a partir de material já descartado. Eles criam brinquedos e então perguntamos o porquê da criação e para que eles criaram aquele objeto. Observamos também o comportamento dos alunos na execução dos trabalhos.

Temos ainda o projeto Primeiro Livro para publicar as produções dos alunos, fazemos reuniões semanais, trazemos uma escritora para estimular, eles fazem o livro comigo, são dois atendimentos por semana. Às vezes, os livros têm a ver com a própria história de vida deles, mostram um pouco da vivência deles. Tentamos organizar os livros, as histórias.

As publicações dos alunos são vendidas e estamos de olho nos editais. Pelo incentivo, os alunos produzem bastante. São boas as produções! Ah, também incentivamos a participação da comunidade.

Temos o projeto de Natal, quando eles escrevem as cartas para pedir algo ao Papai Noel. Aí aproveito para trabalhar a função da carta e a estrutura dela. No mês de maio, trabalho o bilhete para as mães, tento trabalhar com os gêneros textuais ao longo do ano,

principalmente, fábula, contos curtos, poesias e gibis.

Temos também o projeto de doação, os alunos doam livros e brinquedos para outras escolas, esse é o Natal de Coração, para que eles aprendam o valor da solidariedade. E temos também o Viajando na Leitura, no qual priorizamos um autor por vez para trabalhar a biografia e para que eles entendam que cada livro tem um escritor/autor. E, há ainda a Visão Literária, em que trabalhamos com os escritores cearenses e exploramos os patronos da Academia de Letras. O último trabalhado foi Patativa do Assaré.

Os professores se envolvem nos projetos?

Os projetos são criados por mim, mas os professores se envolvem demais. Eles incorporam personagens, estudam a biografia. Mas têm professores que não se envolvem. Na verdade, eu aproveito a habilidade de cada professor. Tem professor que se caracteriza de personagem.

Às vezes, o professor de Informática se envolve, mas os professores de Matemática e Ciências são mais professores de sala de aula.

Entrevistada 2 – Ágatha

A entrevistada iniciou com uma breve apresentação de sua vida profissional:

Sou formada em Língua Portuguesa, com cursos em educação especial e em Psicopedagogia e fiz curso de Libras.

Me motivei para este campo porque sou muito fácil de me apaixonar. Desejava na verdade ser jornalista, mas, quando fiz a cadeira de Didática, percebi o quanto o professor possui papel importante na sociedade. Terminei também o curso de enfermagem, mas entre saúde e educação, prefiro a educação, principalmente a educação especial. Trabalhei também com alunos com múltiplas deficiências e foi muito gratificante, porque você consegue perceber que pequenos resultados na verdade são grandes resultados.

Como você trabalha a leitura e a escrita dos alunos?

Tenho vários projetos aqui na escola, muitos eu crio, eu sou muito encantada, adoro trabalhar com contação de histórias. Quando você conta história, doa um pouco de si para os outros. Não fiz cursos de contação de histórias, mas já participei como ouvinte.

Existe um projeto chamado Mundinho Encantado para que os alunos percam a timidez, porque na minha adolescência, os meus professores não trabalharam isso, e na faculdade, tive muita dificuldade para apresentar seminários e decidi que não queria isso para meus alunos e, então, decidi trabalhar a oralidade através da música, da poesia... Eu sempre ajudo meus alunos, principalmente os mais tímidos.

Planejo os meus projetos no horário do planejamento, os projetos não dão notas a alunos, eles sabem que perder a vergonha é ganhar mais que uma nota. Eu sou o apoio, mas quem faz toda a magia da contação são os alunos. Acho que incentivar a participação

deles nos projetos é uma questão de persistência.

Valorizo muito a oralidade. Quando passo um livro para eles, eu leio primeiro, eu conto, eu passo toda a minha empolgação para eles. Eu mostro a emoção de ler. Eles dizem que, quando eu leio, passa um filme na cabeça deles. Tenho uma aluna que perdeu a timidez e que não gostava de ler e a partir da contação, mudou, doou-se e hoje adora ler e principalmente escrever. É uma felicidade muito grande. Isso é muito gratificante. Então, nós fazemos esses momentos.

No dia a dia da sala de aula, nós adotamos um escritor para conhecer a biografia, eles estudam o escritor e a obra e apresentam a outros alunos. Isso é muito bom porque eles se sentem valorizados e se apresentam no Cerimonial da escola.

Trabalho também com a escrita, a produção textual, trabalho muito com dinâmicas e com as tecnologias: uso o facebook e o whatsapp. Apresento dinâmicas de ortografia para levar a toda a escola. Os nossos alunos escrevem de qualquer jeito, sem a preocupação com o contexto.

Todos os projetos recebem apoio da escola, da coordenação. Para os projetos acontecerem, precisa existir também a afinidade e afetividade entre professor-aluno, o professor precisa acreditar no aluno e motivá-lo. Não dá para sentar na cadeira e ver o *show* acontecer, precisa se mexer.

No trabalho com a gramática, eu envolvo tudo, não consigo trabalhar tudo separadamente, pois há momentos em que se aproveita para trabalhar outras coisas. Envolve tudo. Tem uma aula só para gramática, para introduzir o conteúdo, mas na aula com o texto, eu aproveito para trabalhar tudo. Não separo não!

Os alunos têm mais a me ensinar do que eu a eles. Eles são muito necessitados de atenção, eles trazem as histórias deles, cada aluno tem sua história. É importante que cada professor conheça a história do seu aluno.

Gosto de trabalhar com debates, faço rodas, trago vários temas para sortear. Os temas mais comuns são: violência, conflitos familiares, adolescência e o preconceito, principalmente, entre eles.

Entrevistada 3 – Ana

Como você trabalha a leitura e a escrita dos alunos?

Trabalho com paragrafação, cada um ler um parágrafo, eles leem com dificuldade e mais pausadamente, porque o Braille é mais lento.

Trabalho mais com a leitura individual, cada um lê um pequeno texto e aí comentamos, levo os alunos para a biblioteca.

Tento motivar os alunos a lerem a partir de mim. Nós temos que ler e aprender a gostar de ler. Em casa, não há incentivo para a leitura, então cabe à escola. Falo para eles que fala melhor quem ler mais, que se sai melhor nas notas quem ler mais, e tem mais

atenção aquele que ler mais.

Trabalho com historinhas e contação de histórias.

Trabalho com a ortografia por meio de repetições. Trabalhamos muito a gramática, palavras, frases, ditados entre eles.

A produção textual é um caso sério, porque, se não tem hábito de leitura, não tem como organizar as ideias e entender as ações.

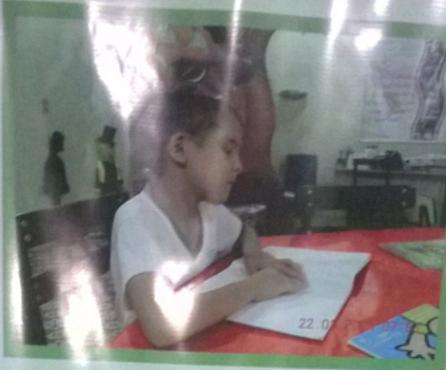
Gosto de trabalhar com as vivências deles, com o que eles vivem, o cotidiano deles.

Valorizo a oralidade na hora da leitura. Sobre a leitura, trabalho com questões, ouvindo e perguntando o que eles entenderam, o que eles fariam se fossem o personagem.

Eles trazem temas, eles gostam de fábulas. Eu tento trabalhar coisas da vida deles, o bairro onde moram, a violência no bairro, na cidade, em casa...

Toda semana, a biblioteca libera cinco livros para eles levarem para casa, e no dia da entrega do livro, eu motivo eles a apresentarem o que entenderam sobre o que leram e também a apresentarem uma lição de vida, uma moral do livro.

ANEXO C – IMAGENS PUBLICITÁRIAS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS



LEITURA EM BRAILLE



ACADÊMIA DE LETRAS E ARTES
DA SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA
AOS CEGOS - ALASAC



PROJETO COMPOSIÇÃO CRIADORA



LEITURA EM IMAGENS



PROJETO PRIMEIRO LIVRO



PROJETO SUCATOTECA

ANEXO D – IMAGENS DE ALGUNS LIVROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrodescendente 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 95

Análise de discurso 21, 25, 112

Anúncios publicitários 58, 59, 61, 62, 66, 67, 152

B

Bakhtin 14, 19, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

C

Canto coral 167, 168, 169, 171, 172, 182, 183, 184

Concordância nominal 14, 142, 143, 151, 153

Contra-hegemonia 167, 168, 169, 171, 182

Cultura brasileira 1, 113, 122

Currículo 16, 113, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 156, 159, 165, 173, 174, 177

D

Deficiência visual 195, 206

Dialogismo 164, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Discurso ideológico 21

Discursos da informação 69

E

Educação 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 42, 56, 65, 82, 91, 96, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 217, 222, 225, 227

Educação musical 167, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

EJA 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166

Ensino-aprendizagem 42, 117, 124, 164, 200, 201, 202, 204, 209, 225

Ensino médio 42, 43, 48, 49, 50, 56, 57, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 184

Epistemologia 14

F

Fake news 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Formação de professores 1, 13, 165, 227

G

Gêneros discursivos 116, 117, 118, 155, 156, 160, 161, 164, 186, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Gramática normativa 58, 59, 67

H

Heterogeneidade 12, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 53, 55, 60, 67, 168, 207

I

Identidade 16, 22, 23, 24, 26, 30, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 116, 133, 135, 138, 140, 160, 161, 164, 188

Inteligências múltiplas 97, 98, 99, 100, 103, 110, 111

Interação verbal 1

Interacionismo sociodiscursivo 185, 187, 190, 192, 193

L

Letramento digital 125, 127, 129, 133

Letramento escolar 195, 199, 202, 208

Língua espanhola 42, 43, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 227

Linguagem 14, 17, 18, 26, 27, 46, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 79, 87, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 111, 112, 116, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 142, 145, 147, 150, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 201, 202, 207, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225

Linguagem da publicidade 142

Linguagens 14, 18, 56, 91, 116, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 174, 181

Língua-inglesa 155

Livro didático 12, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 117, 120, 122, 166

M

Memória 6, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 99, 135, 217, 223

Memória oral 21, 24, 25

Multimodalidade 97, 100, 102, 109, 110, 112, 130

N

Negrice 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93

Negritude 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

P

Poesia indígena 21, 24, 26, 28, 30

Pós-verdade 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80

Prática social 125, 126, 127, 129, 132, 196, 207, 218, 221

Procedimentos em rede 167, 176, 177, 179

Produção oral 1, 2, 45, 50, 52

Professores 1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 45, 47, 49, 50, 92, 98, 105, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 133, 160, 165, 173, 174, 175, 178, 195, 200, 201, 205, 208, 211, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 227

Pronúncia 7, 8, 11, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63

S

Semântica 15, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 83, 181

Sudeste do Pará 135

T

Texto 11, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 51, 52, 57, 65, 66, 69, 71, 72, 75, 83, 85, 97, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 164, 171, 191, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 210, 212, 219, 220

Toponímia 135, 136, 138, 140

Transculturalidade 81

V

Varição e mudança no PB 142

Varição linguística 58, 67, 120, 143

VARISUL 142, 143, 144, 152, 153

Vocabulário 8, 32, 33, 37, 38, 40, 55, 224

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2022