



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

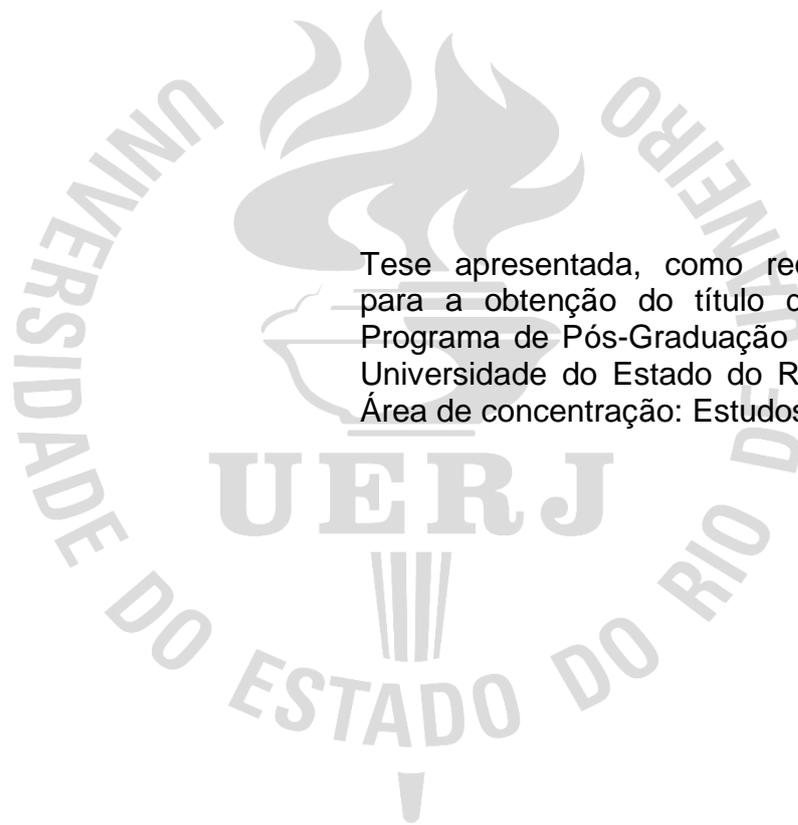
Paolla Cabral Silva Brasil

**Uma viagem pelas entrelinhas do texto:
a construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais
por alunos com deficiência visual**

Rio de Janeiro
2020

Paolla Cabral Silva Brasil

**Uma viagem pelas entrelinhas do texto: a construção de sentidos a partir da
leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B823

Brasil, Paolla Cabral Silva.

Uma viagem pelas entrelinhas do texto: a construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual / Paolla Cabral Silva Brasil. - 2020.
173 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Estudantes com deficiência visual – Teses. 2. Textos - Estudo e ensino - Teses. 3. Leitura - Estudo e ensino - Teses. 4. Modalidade (Linguística) – Teses. 5. Pesquisa-ação em educação – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 028:376.352

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paolla Cabral Silva Brasil

**Uma viagem pelas entrelinhas do texto: a construção de sentidos a partir da
leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 29 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Jardeni Azevedo Francisco Jadel
Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos

Prof^a. Dra. Marcia de Oliveira Gomes
Instituto Benjamin Constant

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Àquele que chegou ao mundo e embarcou imediatamente nesta expedição investigativa:
Jorge Miguel, meu filho amado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, proporcionando-me força e sabedoria para compreender que tudo acontece no Seu tempo.

A Felipe, a Jorge Miguel e a Eros, pelo nosso amor e pela nossa linda família.

À professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, por acreditar no potencial da pesquisa, orientando-me e incentivando-me em todas as etapas da investigação.

Às professoras Denise Salim Santos e Tania Maria Nunes de Lima Camara, pela leitura atenta, pelas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

À professora Jardeni Azevedo Francisco Jadel, por aceitar o convite para avaliar este trabalho e para participar da banca de defesa.

À professora Marcia de Oliveira Gomes, pelo acolhimento na minha chegada ao IBC, pelo incentivo para que eu fizesse o Doutorado e por aceitar o convite para avaliar este trabalho e para participar da banca de defesa.

Aos professores do PGLetras, pelas conhecimentos compartilhados nas aulas, nas publicações e nos eventos acadêmicos.

A todos da Secretaria do PGLetras, em especial, Ana Célia e Roberto, pela solicitude de sempre.

A minha Família, Rita, Rodrigo, Laura, Letícia, Rosângela, Wagner, Raquel por celebrarem comigo todas as conquistas da vida. Agradeço à minha mãe e aos meus sogros, por se desdobrarem nos cuidados com o pequeno Jorge Miguel para que eu pudesse cumprir as tarefas do Doutorado.

À Fabiana, por me apresentar a teoria histórico-cultural e por me guiar pelos caminhos vigotskianos, tornando-se leitora crítica deste trabalho.

Aos amigos de longe e de perto, pela torcida durante todo o Doutorado. Nomear cada um parece-me uma tarefa impraticável, porém acredito que os que acompanharam esses anos de estudo sabem da minha eterna gratidão.

Ao Instituto Benjamin Constant por aceitar meu pedido de exercício provisório e por permitir a execução desta pesquisa.

Aos alunos participantes da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*, por embarcarem na expedição literária de uma forma tão plena e verdadeira.

[...] costuma-se até dizer que não há cegueiras, mas cegos, quando a experiência dos tempos não tem feito outra coisa que dizer-nos que não há cegos, mas cegueiras.

José Saramago

RESUMO

BRASIL, Paolla Cabral Silva. **Uma viagem pelas entrelinhas do texto: a construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual.** 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Nas diversas esferas da vida social, observa-se um aumento do uso de textos multimodais, aqueles constituídos pelos signos verbal e não verbal, demonstrando a necessidade de a prática de letramento da escrita associar-se à prática de letramento da imagem. Neste trabalho, a metodologia adotada é a pesquisa-ação, uma vez que visa à transformação da realidade investigada e à produção de conhecimento. O objetivo geral consiste em compreender de que modo se dá a construção de sentidos de alunos com deficiência visual a partir da leitura de textos multimodais. Além disso, têm-se como objetivos específicos: identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos alunos participantes da pesquisa no processo de interpretação e de produção de sentido pelo contato com diferentes obras infantojuvenis; investigar se existem diferenças no processo de construção de sentido de alunos cegos e de alunos baixa visão em relação à temática dos textos trabalhados; analisar as contribuições de uma prática docente atenta à compreensão da linguagem como elemento humanizador dos processos de interpretação e de produção textual realizados por alunos com deficiência visual. A fundamentação teórica contempla os seguintes tópicos: a perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual e os estudos vigotskianos sobre a atividade de criação da imaginação. O contexto da pesquisa é o Instituto Benjamin Constant, instituição federal especializada no atendimento médico, educacional e de reabilitação de pessoas com deficiência visual. Os participantes são alunos cegos e alunos com baixa visão da segunda fase do ensino fundamental, que se inscreveram na oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual*, ministrada pela professora-pesquisadora. A análise dos dados ratifica a premissa de que a construção de sentidos se dá na interação social e por meio da linguagem, entendida como elemento humanizador dos processos de significação realizados por pessoas com deficiência visual. Além disso, os resultados indicam a necessidade de uma revisão das práticas educacionais que distanciam a pessoa com deficiência visual das experiências sociais permeadas pela linguagem não verbal, representadas na pesquisa por textos multimodais, uma vez que é preciso compreender que existem diferentes maneiras de acessar, de perceber a cultura visocêntrica tão presente na sociedade.

Palavras-chave: Construção de sentido. Deficiência visual. Multimodalidade textual.
Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

BRASIL, Paolla Cabral Silva. **A journey between the lines of the text: the construction of meanings from the reading of multimodal texts by visually impaired students.** 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

It is possible to notice the increasing use of multimodal texts, which are composed of verbal and non-verbal signs, within several aspects of social life. This indicates that textual and visual literacy practices need to be associated. The methodology adopted in this study is action research, since it aims to transform the investigated reality and to produce knowledge. The general objective is to understand how visually impaired students construct meaning through the reading of multimodal texts. The specific objectives are: to identify and analyze the strategies used by these students in the process of interpretation and production of meaning through the contact with different texts of children's literature; to investigate if there are differences in the process of construction of meaning performed by blind students and low vision students regarding the themes of the texts; to analyze the contributions of a teaching practice that regards the understanding of language as a humanizing element in the processes of interpretation and textual production carried out by visually impaired students. The theoretical foundation covers the following topics: the cultural-historical perspective of the development of the visually impaired person; Vygotskian studies on the creativity of imagination. This study was carried out at the Instituto Benjamin Constant (Benjamin Constant Institute), a federal institution specialized in medical, educational and rehabilitation services for people with visual impairments. The participants were blind students and students with low vision, from the second phase of elementary school, who enrolled in the workshop *Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual* (Drawing Inferences from the Text: Reading and Textual Production), taught by the teacher-researcher. Data analysis confirms the premise that the construction of meaning occurs in social interaction, through language, and it is understood as a humanizing element of the processes of construction of meaning that are carried out by people with visual impairments. In addition, the results indicate the need to reconsider educational practices that distance the visually impaired person from the social experiences that are permeated by nonverbal language, represented in this research by multimodal texts, since it is necessary to understand that there are different ways to approach, to perceive the *visio-centric* culture so present in society.

Keywords: Construction of meaning. Visual impairment. Textual multimodality. Cultural-historical theory.

RESUMEN

BRASIL, Paolla Cabral Silva. **Un viaje por las líneas del texto:** la construcción de significados a partir de la lectura de textos multimodales por estudiantes con discapacidad visual. 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

En las diversas esferas de la vida social, se nota un aumento en el uso de textos multimodales, textos constituidos por signos verbales y no verbales, lo que demuestra la necesidad de que la práctica del letramiento en la escritura se asocie con la práctica del letramiento en la imagen. En este trabajo, la metodología adoptada es la de la investigación-acción, puesto que tiene como objetivo la transformación de la realidad investigada y la producción de conocimiento. El objetivo general es comprender cómo se produce la construcción de significados para estudiantes con discapacidad visual a través de la lectura de textos multimodales. Además, los objetivos específicos son: identificar y analizar las estrategias utilizadas por los estudiantes que participan en la investigación en el proceso de interpretación y producción de significado por medio del contacto con diferentes obras infanto juveniles; investigar si hay diferencias en el proceso de construcción del significado de estudiantes ciegos y estudiantes con baja visión en relación con el tema de los textos trabajados; analizar las aportaciones de una práctica docente atenta a la comprensión del lenguaje como elemento humanizante en los procesos de interpretación y producción textual realizados por los alumnos con discapacidad visual. La base teórica cubre los siguientes temas: la perspectiva histórica cultural para el desarrollo de la persona con discapacidad visual y los estudios vigotskianos sobre la actividad de crear de la imaginación. El contexto de investigación es el Instituto Benjamin Constant, una institución federal especializada en servicios médicos, educativos y de rehabilitación para personas con discapacidad visual. Los participantes son estudiantes ciegos y estudiantes con baja visión de la segunda fase de la escuela primaria, que se inscribieron en el taller *Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual*, impartido por la profesora-investigadora. El análisis de los datos confirma la premisa de que la construcción de significados ocurre en la interacción social y a través del lenguaje, entendido como un elemento humanizante de los procesos de significación llevados a cabo por personas con discapacidad visual. Además, los resultados indican la necesidad de una revisión de las prácticas educativas que distancian a la persona con discapacidad visual de las experiencias sociales impregnadas por el lenguaje no verbal, representado en la investigación por textos multimodales, ya que es necesario comprender que hay diferentes formas de acceso y de percibir la cultura visocéntrica tan presente en la sociedad.

Palabras clave: Construcción de significado. Discapacidad visual. Multimodalidad textual. Teoría histórico cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Diagrama de Snellen	29
Figura 2 -	Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador	65
Figura 3 -	Organograma IBC	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Classificação visual segundo a Organização Mundial da Saúde	28
Quadro 2 -	Alunos atendidos pelo IBC nos anos de 2017 e 2018	79
Quadro 3 -	Perfil dos participantes da primeira edição da oficina	80
Quadro 4 -	Perfil dos participantes da segunda edição da oficina	80
Quadro 5 -	Formulário para a proposição de oficina	85
Quadro 6 -	Roteiro de viagem – obras literárias	86
Quadro 7 -	Estrutura do plano de aula da oficina <i>Viajando pelas entrelinhas do texto</i>	86
Quadro 8 -	Etapas do processo interpretativo sob a ótica qualitativa ...	88
Quadro 9 -	Análise da apresentação de <i>Flicts</i>	92
Quadro 10 -	Plano de aula da sessão de leitura de <i>Flicts</i> , de Ziraldo	94
Quadro 11 -	Respostas à pergunta “Quais cores vocês mais gostam? Por quê?	97
Quadro 12 -	“a Lua é <i>Flicts</i> ”, de Ziraldo	104
Quadro 13 -	Exemplo de textos que sintetizam a obra <i>Flicts</i>	109
Quadro 14 -	Textos que ilustram a proximidade entre as produções de alunos cegos e de alunos com baixa visão	110
Quadro 15 -	Exemplos de textos sobre a trajetória de vida dos alunos ...	112
Quadro 16 -	Trechos da obra <i>Coisa de Gente Grande</i>	115
Quadro 17 -	Plano de aula da sessão de leitura de <i>Coisa de Gente Grande</i> , de Patricia Auerbach	118
Quadro 18 -	Descrições feitas pelos alunos	124
Quadro 19 -	Narrativas iniciadas pela expressão <i>Era uma vez</i>	127
Quadro 20 -	Poema escrito por Glória	129
Quadro 21 -	A menina e suas brincadeiras com o lenço	131
Quadro 22 -	As aparições da personagem feminina adulta em <i>O lenço</i> ..	132
Quadro 23 -	Plano de aula da sessão de leitura de <i>O lenço</i> , de Patricia Auerbach	133
Quadro 24 -	Descrição das quatro primeiras cenas de <i>O lenço</i>	140

Quadro 25 -	Comentários dos alunos sobre as brincadeiras da menina .	142
Quadro 26 -	Exemplos de textos que sintetizam à obra <i>O lenço</i>	146
Quadro 27 -	Cenas de <i>O lenço</i> resgatadas nas produções textuais	146
Quadro 28 -	Texto da aluna Glória	148
Quadro 29 -	Texto do aluno Leon	149
Quadro 30 -	Texto do aluno Miguel	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação dos Cegos
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
DAE	Divisão de Assistência ao Aluno
DAL	Divisão de Atividades Culturais e de Lazer
DEA	Divisão de Extensão e Aperfeiçoamento
DED	Departamento de Educação
DEN	Divisão de Ensino
DIB	Divisão de Imprensa Braille
DMP	Divisão de Material e Patrimônio
DMR	Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação
DOA	Divisão de Orientação e Acompanhamento
DOE	Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica
DOF	Divisão de Planejamento e execução Orçamentária e Financeira
DP	Divisão de Pessoal
DPA	Departamento de Planejamento e Administração
DPME	Divisão de Produção de material especializado
DPMO	Divisão de Pesquisas Médicas, Oftalmológicas e de Nutrição
DPP	Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa
DPPE	Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
DRT	Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional
DSG	Divisão de Serviços Gerais
DTE	Departamento Técnico Especializado
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
RBC	Revista Brasileira para Cegos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	EMBARQUE IMEDIATO: ESPECIFICIDADES DA DEFICIÊNCIA VISUAL	27
1.1	Conceito de deficiência visual	27
1.2	O atendimento educacional à pessoa com deficiência visual	31
2	AS CONEXÕES DA EXPEDIÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	41
2.1	Primeira conexão: as contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual	41
2.1.1	<u>O lugar da pessoa com deficiência visual na história da humanidade</u> ..	46
2.1.2	<u>O conceito de compensação e suas contribuições para a educação da pessoa com deficiência visual</u>	50
2.2	Segunda conexão: a atividade criadora da imaginação sob a perspectiva histórico-cultural	56
3	UMA ESCALA PELA PESQUISA-AÇÃO: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1	A pesquisa qualitativa	63
3.2	A perspectiva político-social da pesquisa-ação	66
3.2.1	<u>A pesquisa-ação e o rigor científico</u>	69
3.3	Contexto da pesquisa	76
3.4	Participantes da pesquisa	79
3.5	Instrumentos de coleta de dados	81
3.5.1	<u>A análise documental</u>	81
3.5.2	<u>O questionário</u>	82
3.5.3	<u>A entrevista</u>	83
3.6	<i>Viajando pelas entrelinhas do texto: a oficina</i>	84
3.7	Procedimentos adotados para a análise dos dados	87
4	CHEGADA AO DESTINO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	89
4.1	Primeiro destino: <i>Flicts</i>, de Ziraldo	90
4.1.1	<u>Plano de aula para o estudo de <i>Flicts</i></u>	94

4.1.2	<u>A aproximação dos alunos à obra <i>Flicts</i></u>	95
4.1.2.1	A aproximação dos alunos à obra <i>Flicts</i> por meio da familiaridade com outras obras do autor	95
4.1.2.2	A aproximação dos alunos à obra <i>Flicts</i> por meio do conhecimento prévio acerca da temática do texto	96
4.1.2.3	A aproximação dos alunos à obra <i>Flicts</i> por meio do objeto que “carrega” a história	98
4.1.2.4	A aproximação dos alunos à obra <i>Flicts</i> por meio da postura adotada diante da leitura do texto	99
4.1.3	<u>Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos</u>	101
4.1.3.1	Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura de <i>Flicts</i>	101
4.1.3.2	Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da discussão de <i>Flicts</i>	104
4.1.4	<u>Quem lê, escreve! – As produções textuais dos alunos motivadas pela leitura de <i>Flicts</i></u>	108
4.2	Segundo destino: <i>Coisa de gente grande</i>, de Patricia Auerbach ...	114
4.2.1	<u>Plano de aula para o estudo de <i>Coisa de gente grande</i></u>	118
4.2.2	<u>A aproximação dos alunos à obra <i>Coisa de gente grande</i></u>	120
4.2.2.1	A aproximação dos alunos à obra <i>Coisa de gente grande</i> por meio da familiaridade com outras obras da autora	120
4.2.2.2	A aproximação dos alunos à obra <i>Coisa de gente grande</i> por meio do conhecimento prévio acerca da temática do texto	121
4.2.2.3	A aproximação dos alunos à obra <i>Coisa de gente grande</i> por meio do objeto que “carrega” a história	122
4.2.2.4	A aproximação dos alunos à obra <i>Coisa de gente grande</i> por meio da postura adotada diante da leitura do texto	123
4.2.3	<u>Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos</u>	123
4.2.3.1	Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura de <i>Coisa de gente grande</i>	124
4.2.3.2	Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da discussão de <i>Coisa de gente grande</i>	125
4.2.4	<u>Quem lê, escreve! – As produções textuais dos alunos motivadas pela</u>	

	<u>leitura de <i>Coisa de gente grande</i></u>	127
4.3	Terceiro destino: <i>O lenço</i>, de Patricia Auerbach	130
4.3.1	<u>Plano de aula para o estudo de <i>O lenço</i></u>	133
4.3.2	<u>A aproximação dos alunos à obra <i>O lenço</i></u>	134
4.3.2.1	A aproximação dos alunos à obra <i>O lenço</i> por meio da familiaridade com outras obras da autora	135
4.3.2.2	A aproximação dos alunos à obra <i>O lenço</i> por meio do conhecimento prévio acerca da temática do texto	135
4.3.2.3	A aproximação dos alunos à obra <i>O lenço</i> por meio do objeto que “carrega” a história	137
4.3.2.4	A aproximação dos alunos à obra <i>O lenço</i> por meio da postura adotada diante da leitura do texto	138
4.3.3	<u>Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos</u>	139
4.3.3.1	Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura de <i>O lenço</i>	139
4.3.3.2	Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da discussão de <i>O lenço</i>	144
4.3.4	<u>Quem lê, escreve! – As produções textuais dos alunos motivadas pela leitura de <i>O lenço</i></u>	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	165
	APÊNDICE B – Questionários I, II e III	167
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista	168
	ANEXO A – Autorização da Direção Geral do Instituto Benjamin Constant	169
	ANEXO B – Autorização da Plataforma Brasil	170
	ANEXO C – Alfabeto Braille: Folheto distribuído pelo Instituto Benjamin Constant	173

INTRODUÇÃO

Começo. Começo pensando exatamente o que é um começo. Um começo é um marco. [...] Tenho de eleger um para chamar de começo.

Fabiana Alvarenga Rangel

Este texto traz à tona um caminho de dúvidas, questionamentos, hipóteses, práticas pedagógicas, metodologia de pesquisa, análises e reflexões sobre como a linguagem verbal se constitui como elemento humanizador dos processos de significação realizados por pessoas com deficiência visual e, conseqüentemente, sobre como se dá a percepção da multimodalidade textual, tão expressiva na sociedade contemporânea, pelo público em questão. Na busca de um começo para chamar de meu, nas memórias dos anos de desenvolvimento do trabalho, chego ao dia 3 de fevereiro de 2014, uma segunda-feira, data em que esta história, ou melhor, esta pesquisa começou.

Reconheço que as memórias que dão início ao texto podem parecer algo talvez menos acadêmico, porém não menos científico ou menos digno de ser registrado em uma tese, posto que representa o movimento de ir e vir pelos caminhos interrogantes e desencadeadores percorridos por quem se propõe a fazer pesquisa.

Após quatro anos de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Formosa, como professora de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, era chegada a hora de novos ares e de novas experiências. Próxima parada: Rio de Janeiro, mais precisamente, aos pés do Pão de Açúcar, um dos principais pontos turísticos da cidade. Era ali que eu passaria, no mínimo, os próximos quatro anos da minha vida profissional.

Por que 'no mínimo'? A resposta encontra respaldo nas discussões de Hall (2003) acerca da construção da identidade na pós-modernidade, as quais demonstram que, de acordo com os diferentes papéis que exercemos na sociedade, nos posicionamos de maneiras distintas, em diferentes momentos e lugares. Desta forma, mesmo nos sentindo a mesma pessoa em um almoço em família, em uma reunião de trabalho ou em congresso acadêmico, somos compreendidos, de fato, a

partir de expectativas e de restrições sociais implicadas em cada uma dessas situações. Nas palavras de Woodward (2000, p.31-32), “podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra”.

Diante do exposto, afirmo que professora, pesquisadora, esposa, mais especificamente, esposa de militar eram algumas das minhas identidades em 2014. Brinco, mas é sério, casar-se com militar é “na alegria e na tristeza, na saúde e na doença” e em todas as transferências. Pressuponho que, a partir da enumeração de parte das identidades que me constituíam à época, consigo retornar um pouco mais ao passado e esclarecer que, devido à transferência do meu marido para o Instituto Militar de Engenharia (IME), situado no Rio de Janeiro, solicitei junto ao IFG, meu órgão de origem, uma licença para acompanhamento de cônjuge, com exercício provisório em uma instituição de ensino federal do Rio de Janeiro. Recém-chegada à Cidade Maravilhosa, a única certeza incerta, afinal “nunca se sabe do dia de amanhã”, era que os próximos quatro anos, tempo do curso dele no IME, eu estaria em exercício provisório no Instituto Benjamin Constant (IBC), uma instituição especializada no atendimento médico, educacional e de reabilitação de pessoas com deficiência visual.

Retorno ao dia 3 de fevereiro de 2014. Primeiro dia da semana de planejamento do ano letivo em questão, dia de reunião para dar boas-vindas à equipe de profissionais do Departamento de Educação (DED) da instituição. Lembro-me de ser recebida com muito entusiasmo pela equipe de Língua Portuguesa, afinal, a chegada de um novo colega de área para dividir a carga horária é sempre uma boa notícia, não é mesmo? Em seguida, fui apresentada ao então diretor do DED, o professor João Ricardo Melo Figueiredo, pessoa com baixa visão e ex-aluno do IBC, que, percebendo a minha inexperiência com o público em foco, tranquilizou-me com as seguintes palavras: “Eles são alunos como outros quaisquer. Estudam, brincam, fazem bagunça. Você vai ver!”. Além disso, a afirmação “Não podemos cegar o aluno com baixa visão.”, também dita pelo professor João Ricardo, foi um dos diversos ensinamentos que me impulsionaram a propor esta pesquisa.

Semana de planejamento, semana de descobertas. Ressalto que, diante de uma possível transferência para o IBC, tentei me aproximar dos temas ligados à

deficiência visual, por meio de buscas de materiais na internet, mas confesso que tais pesquisas não eram tão recorrentes, uma vez que, até dezembro de 2013, estava dedicada ao término do Mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade de Brasília (UNB).

A semana de planejamento foi um momento de imersão nos estudos sobre deficiência visual. Tive o primeiro contato com o Sistema Braille e com outros recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual, tais como máquina Perkins, reglete e punção, apostilas em Braille, apostilas em letra ampliada, entre outros. Constituiu-se um período essencial para a compreensão do funcionamento do departamento no qual eu trabalharia. A disponibilidade e o auxílio das colegas de área, as professoras Marcia de Oliveira Gomes e Leonídia dos Santos Borges, foram primordiais para a minha chegada em sala com o mínimo de bagagem para as primeiras interações com os alunos.

10 de fevereiro de 2014, início das aulas . Fiquei responsável pelas três turmas de sexto ano do ensino fundamental. Professora de língua materna com alguns anos de experiência, sentia-me apreensiva sobre a maneira de agir diante dos novos alunos. Dinâmicas de apresentação, brincadeiras com o meu sotaque mineiro/goiano¹, produção textual inicial para conhecer o perfil dos alunos, enfim, entre alunos e professora, todos sobreviveram ao primeiro dia de aula, comprovando na prática o que eu começava a apreender das leituras da obra de Vigotski² (1997 [1934]) sobre o fato de a experiência social dos videntes ser assimilada pela pessoa com deficiência visual, em especial, a pessoa cega, por meio da linguagem.

Era o meu primeiro dia de trabalho com o público em foco e o primeiro dia de transição da primeira para a segunda fase do ensino fundamental para eles. A sinceridade de dizermos uns aos outros que estávamos ansiosos, com expectativas sobre o novo, o desconhecido, nos uniu. Expus que era a minha primeira experiência em uma escola especializada e, assim como eles estavam ali para aprender novas lições, que eu estaria dedicada nos períodos de contraturno aos cursos oferecidos pela instituição em relação à deficiência visual. Diante da pergunta

¹ Nasci em São Gonçalo (RJ). Aos dois meses de idade, minha família mudou-se para Juiz de Fora (MG), onde morei até meus 23 anos. Depois, passei quatro anos em Formosa (GO). Em 2014, fui para o Rio de Janeiro (RJ). Desde 2018, moro em Brasília (DF). O sobrenome Brasil pode não ser uma mera coincidência.

² Neste trabalho, utilizo a grafia Vigotski, por ser recorrente na literatura brasileira, à exceção das citações literais e das autorias das obras, as quais referencio mantendo a grafia da fonte consultada.

“Você sabe Braille, professora?”, a resposta sincera foi: “Estou aprendendo, Túlio³. Vocês me ensinam?”. Para a minha alegria, os alunos aceitaram, passando a meus consultores diante de qualquer dúvida em relação ao Sistema Braille.

O primeiro contato com alunos com deficiência visual serviu, além de um momento de reflexão sobre a vida, para confirmar o perfil de professora-pesquisadora que busco construir a partir das experiências acadêmicas e profissionais que vivencio, uma vez que, por considerar o comprometimento humanizador tão necessário à cena educacional, defendo a interação da prática pedagógica com o fazer científico, visando a melhorias para o processo de ensino-aprendizagem.

O início das atividades profissionais no IBC possibilitou a continuidade da minha formação acadêmica, posto que me aproximei de textos e de pesquisas sobre educação especializada para pessoas com deficiência visual, buscando estabelecer consonâncias entre a nova área de estudo e a minha área de formação, Letras.

As práticas pedagógicas exercidas por mim até a chegada ao IBC eram permeadas de textos verbais e não verbais, pertencentes a diferentes gêneros textuais, já que acredito na relevância do trabalho com a multimodalidade textual no cotidiano escolar. Charges, histórias em quadrinhos, fotonovelas, textos publicitários eram alguns dos diversos gêneros trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa ministradas no IFG, meu antigo local de trabalho.

Estar no IBC me fez compreender que o desenvolvimento de um planejamento pedagógico voltado para alunos com deficiência visual não significa excluir a linguagem não verbal do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois nossa sociedade possui uma cultura visual, plena de sentidos históricos, estéticos e socioculturais, os quais não devem ser ignorados pela escola. Daí a importância de se explorar, de maneira significativa para o alunado em questão, a multimodalidade textual, característica das práticas sociais contemporâneas.

A partir da vivência em sala de aula com alunos com deficiência visual e da busca constante por estratégias de ensino significativas, a ideia de realizar um estudo sobre multimodalidade textual, construção de sentido e deficiência visual foi

³ Com o intuito de preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa, todos os nomes citados na pesquisa são fictícios.

materializada, transformando-se em um pré-projeto para seleção do Doutorado em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Foram duas tentativas. Na primeira, no final de 2014, projeto e candidata aprovados, mas não dentro do número de vagas. A experiência foi muito positiva. Os questionamentos da banca foram essenciais para a reformulação do projeto para o processo de seleção seguinte.

Vida que segue, ainda em 2014, motivados pela questão da segunda fase do ensino fundamental do IBC não adotar livro didático na maior parte das disciplinas, a equipe de Língua Portuguesa do DED, da qual faço parte, liderada pela professora Marcia de Oliveira Gomes, criou o grupo de pesquisa *Língua Portuguesa e Educação Especializada: novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual*. Nossa primeira pesquisa, ainda em desenvolvimento, dedica-se à produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa para alunos com deficiência visual do ensino fundamental II. O foco inicial é a produção de uma coleção de livros didáticos voltada para o atendimento das necessidades específicas de alunos com deficiência visual em um ambiente escolar inclusivo.

A ideia de produzir materiais didáticos que pudessem ser utilizados por alunos videntes e por alunos com deficiência visual despertou ainda mais o meu interesse por compreender a construção de sentido por parte das pessoas com deficiência visual a partir da leitura de textos multimodais.

Como diz a frase popular, “Ano novo, vida nova!”. Em 2015, realizei o sonho da maternidade. Mais uma identidade: Mãe! Mãe do Jorge Miguel, um serzinho de luz que chegou trazendo mais amor e alegria para a minha vida. Recém-mamãe, mesmo com dúvidas se daria conta do recado, fiz nova inscrição no processo seletivo do Doutorado da UERJ. Conciliei os cuidados do bebê, à época com dias de vida, e os estudos para a seleção. Ainda me recordo da satisfação que tomou conta de mim após a entrevista. Alegria por fazer a minha parte, alegria por poder contar com o apoio do meu esposo e da minha família naquele momento. Ter acreditado novamente no meu projeto, fazendo reformulações a partir dos comentários da banca de 2014, foi de grande importância para o resultado que alcancei. Aprovada! Mais uma identidade para a minha construção como sujeito social: doutoranda. Naquele momento, o que era tentativa de uma prática docente significativa para

alunos e professora passaria a material de pesquisa e de reconhecimento da necessidade de se produzir pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa para pessoas com deficiência visual.

Registro que a validade ou a relevância de uma pesquisa não se limita às expectativas centradas em interesses e demandas particulares. Sobre a questão, destaco as palavras da professora Maria da Glória de Souza Almeida (2017, p.195), docente do IBC desde 2005, atualmente, assessora da Direção-Geral da instituição:

[...] lançando-nos ao desafio da estruturação e desenvolvimento de algum projeto, ainda que impulsionado por desejos ou premências pessoais, faz-se imperativo examiná-lo com critérios bem definidos em relação a quem e a quantos aquele esforço individual trará uma real contribuição. Qualquer projeto se realiza com efetividade e adquire importância quando atinge metas estabelecidas a partir de propostas que interessem a outros constituindo saberes que se disseminam para todos, independentemente da área de conhecimento abordada.

Esta pesquisa, portanto, vai além do relato e da análise de práticas pedagógicas com alunos com deficiência visual. Espero elucidar que, ao pensarmos o processo educacional de alunos com deficiência visual, sob a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997 [1934]), não podemos compreender a deficiência como limitação. Parto do pressuposto de que, quando o contexto escolar se organiza com o intuito de proporcionar um ambiente favorável, de aprendizagem significativa, esses estudantes não se diferenciam dos demais no aspecto intelectual, pois a deficiência visual, em si, não acarreta atrasos no desenvolvimento psíquico. Logo, é na interação social que os significados são construídos para que haja desenvolvimento e aprendizagem.

Desde os primeiros dias de vida, as pessoas que enxergam, denominadas pela literatura do campo da deficiência como “videntes”, são provocadas a estabelecer uma comunicação visual com o mundo, observando tudo o que as rodeia. O fato da existência de uma pluralidade semiótica nas interações comunicativas da atualidade nos leva a questionar como tais situações são compartilhadas e vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual.

A visão proporciona a percepção e a integração de formas, de contornos, de tamanhos, de cores, de imagens e de comportamentos que estruturam a sociedade. Para os que são estimulados a viajar pela literatura, no período da infância, é

apresentado um mundo encantado, repleto de letras e de imagens, com príncipes, princesas, fadas, bruxas, heróis, vilões, enfim, um mundo de sonhos, de aventuras e de ludicidade. Ao chegar à juventude, incentivado a ler, o adolescente encontrará livros recheados de ação, mistérios, amores, desafios, podendo interessar-se pelos clássicos da literatura, bem como por obras contemporâneas. Infelizmente, por questões de ordem cultural, familiar, política, dentre outras, não são todos os jovens que se sentem interessados pelo mundo da leitura. Para esses, resta confiar que a escola cumprirá o papel de transformá-los em leitores, despertando neles o prazer pela experiência literária, pois, de acordo com Guedes (1997), provavelmente, nenhuma outra instituição social assumirá essa função.

Nas diversas esferas da vida social, observa-se um aumento do uso de textos multimodais, aqueles constituídos pelos signos verbal e não verbal, demonstrando a urgência de a prática de letramento da escrita associar-se à prática de letramento da imagem. A questão deve ser melhor estudada quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, pois, de modo geral, esses textos não são acessíveis ao alunado em foco, ainda que façam parte de seu cotidiano. Em consequência, refletir sobre as diferenças em relação àqueles que enxergam é tarefa fundamental, já que a prática pedagógica voltada para alunos com deficiência visual não deve excluir a linguagem não verbal, pois o acesso à cultura visual é direito de todos.

Diante do exposto, as justificativas que fundamentam a pesquisa estão pautadas em razões de ordem acadêmica, política e social.

O fato da pesquisa inserir-se na área de conhecimento *Linguística, Letras e Artes*, alinhando-se com a área de *Estudos de Língua* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, mais precisamente com a linha de pesquisa *Ensino de Língua Portuguesa* e, conseqüentemente, firmar-se na área de conhecimento *Educação*, uma vez que estabelece uma diálogo com teorias tratadas na subárea *Educação Especial, a priori*, já demonstra a relevância do estudo, pois aborda uma problemática transdisciplinar contemporânea, estabelecendo diálogos entre áreas que convergem em relação às questões acerca do acesso por indivíduos com deficiência visual às diferentes linguagens presentes na sociedade.

Outro ponto diz respeito à demanda por estudos que auxiliem a compreensão das especificidades da abordagem multimodal no processo de ensino-aprendizagem

de língua materna de pessoas com deficiência visual. A escolha pelo trabalho com obras infantojuvenis de autores brasileiros justifica-se pelo fato de a união de recursos visuais a elementos linguísticos não servir apenas como forma de ilustração do dito pelo texto verbal, posto que carregam significados que não devem ser ignorados no processo de leitura e de interpretação textual. Para Dionísio (2005, p. 195), “todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados, uma vez que desempenham um trabalho persuasivo”. Em geral, não é essa a realidade observada nas escolas que atendem alunos com deficiência visual, já que, tradicionalmente, a apropriação do conhecimento é regida pelo paradigma da escrita. Neste descompasso educacional, verifica-se a necessidade de aliar discussões a respeito da presença da multimodalidade textual no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual.

Entender a Língua Portuguesa como língua materna, expressão que designa a primeira língua que uma criança aprende e que corresponde, em geral, ao grupo étnico-linguístico com o qual o indivíduo se identifica culturalmente, leva à compreensão da disciplina Língua Portuguesa como uma disciplina-mãe, pela qual perpassa a multiplicidade de textos de diversas disciplinas escolares. Desta forma, a pesquisa também se justifica pelo viés da transdisciplinaridade, modo de investigação que, de acordo com Moita Lopes (2004), envolve uma forma de produção de conhecimento que atravessa várias disciplinas, uma vez que visa a instigar o trabalho com textos multimodais em outras disciplinas presentes no cotidiano escolar, oportunizando um ambiente profícuo para o desenvolvimento intelectual e a formação crítica dos estudantes.

Outra justificativa alinha-se com o exposto por Pinto (2016, p. 20), já que, segundo a autora, “não há muitas pesquisas que mostrem como o professor, de fato, está abordando pedagogicamente a multimodalidade em seu ambiente escolar, principalmente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa”. Busca-se, a partir da apresentação dos resultados deste estudo, cujas análises resultam de práticas pedagógicas acerca da multimodalidade textual realizadas com alunos com deficiência visual, preencher uma parcela da referida lacuna científica.

Faz-se necessário, portanto, compreender a função da linguagem não verbal no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de alunos com deficiência visual. A tarefa não é fácil, já que a licenciatura em Letras, muitas vezes,

não prevê uma discussão crítica e reflexiva sobre questões relacionadas à inclusão escolar, fazendo com que o professor só pense no assunto quando se vê diante de um aluno com alguma necessidade especial.

Baseando-me na perspectiva histórico-cultural, parto da premissa de que a construção de sentidos é realizada por meio da linguagem e na interação social entre os indivíduos, tornando possível práticas pedagógicas apoiadas em obras infantojuvenis, ricas em multimodalidade textual, com alunos com deficiência visual.

O objetivo geral consiste em compreender de que modo se dá a construção de sentidos de alunos com deficiência visual na interação com textos multimodais.

Além disso, têm-se como objetivos específicos:

- Identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos alunos participantes da pesquisa no processo de interpretação e de produção de sentido a partir do contato com diferentes obras infantojuvenis;
- Investigar se existem diferenças no processo de construção de sentido de alunos cegos e de alunos com baixa visão em relação à temática dos textos trabalhados;
- Analisar as contribuições de uma prática docente atenta à compreensão da linguagem como elemento humanizador dos processos de interpretação e de produção textual realizados por alunos com deficiência visual.

Os resultados do trabalho estão organizados em seis partes. Nestas páginas introdutórias, meu intuito foi contextualizar e justificar o tema da investigação desenvolvida, destacando os objetivos da pesquisa. A seguir, em *Embarque imediato: especificidades da deficiência visual*, exponho o conceito de cegueira e de baixa visão, destacando algumas iniciativas destinadas à educação formal da pessoa com deficiência visual no mundo e, especialmente, no Brasil. Em *As conexões da expedição: fundamentos teóricos*, apresento as teorias que norteiam o estudo: a perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual e os estudos vigotskianos sobre a atividade de criação da imaginação. Em *Uma escala na pesquisa-ação: fundamentos metodológicos*, justifico a metodologia adotada, destacando o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes. Em seguida, em *Chegada ao destino: análise de dados*, apresento e discuto os dados coletados no decorrer da investigação. Por fim, desenvolvo as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa, apontando as suas

contribuições e sugestões para futuros estudos na área de ensino de Língua Portuguesa para fins de atender às demandas dos alunos com deficiência visual.

Vale destacar que a pesquisa foi submetida à avaliação do Centro de Estudos e Pesquisas do Instituto Benjamin Constant, responsável por autorizar e por acompanhar o desenvolvimento de pesquisas científicas na instituição, obtendo a anuência da Direção Geral do IBC em 11 de agosto de 2017 (ANEXO A). Além disso, foi cadastrada na Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, alcançando a aprovação em 06 de novembro de 2017 (ANEXO B).

Eleito e apresentado o ponto de partida da tese, por meio da metáfora da viagem, sinalizada no título do trabalho, convido o leitor a embarcar nesta expedição investigativa.

1 EMBARQUE IMEDIATO: ESPECIFICIDADES DA DEFICIÊNCIA VISUAL

E como saberás tu que é dia, Pelo sol, pelo calor do sol [...].

José Saramago

Neste capítulo, dedico-me às especificidades da deficiência visual, permitindo ao leitor, que porventura não esteja habituado ao convívio com esse grupo social, compreender as reais potencialidades da pessoa com deficiência visual, renunciando, como consequência, aos estigmas impostos pelo senso comum. Além disso, resgato algumas ações voltadas para o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência visual, destacando o surgimento do Instituto Benjamin Constant, contexto da pesquisa.

1.1 Conceito de deficiência visual

A expressão “deficiência visual” engloba um grupo muito vasto de sujeitos, posto que abrange desde a cegueira total até os casos de pessoas com dificuldade visual que não atingem os padrões visuais de um indivíduo vidente. Entende-se, portanto, por deficiência visual a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Sá, Campos e Silva (2007, p.15) afirmam que a perda da visão constitui

uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a deficiência visual em categorias que incluem desde a perda visual leve até a ausência total de visão,

baseando-se em valores quantitativos de acuidade visual e/ou de campo de visão para definir clinicamente a cegueira e a baixa visão. O quadro 1 apresenta os diferentes graus de acuidade visual, sugerindo os recursos compensatórios para cada um dos casos listados.

Quadro 1- classificação visual segundo a Organização Mundial da Saúde

Classificação	Acuidade visual de Snellen	Acuidade visual decimal	Auxílios
Visão Normal	20/12 a 20/25	1,5 a 0,8	Bifocais comuns
Próximo do normal	20/30 a 20/60	0,6 a 0,3	Bifocais mais fortes
Baixa visão moderada	20/80 a 20/150	0,25 a 0,12	Lentes esferoprismáticas e lupas
Baixa visão severa	20/200 a 20/400	0,10 a 0,05	Lupas esféricas, lupas de mesa
Baixa visão profunda	20/500 a 20/1000	0,04 a 0,02	Lupa montada, telescópio, magnificação de vídeo, bengala
Próximo a cegueira	20/1200 a 20/2500	0,015 a 0,008	Magnificação, livro falado, Braille, bengala
Cegueira total	Sem percepção de luz (SLP)	Sem percepção de luz (SLP)	Aparelhos com saídas de voz, Braille, bengala

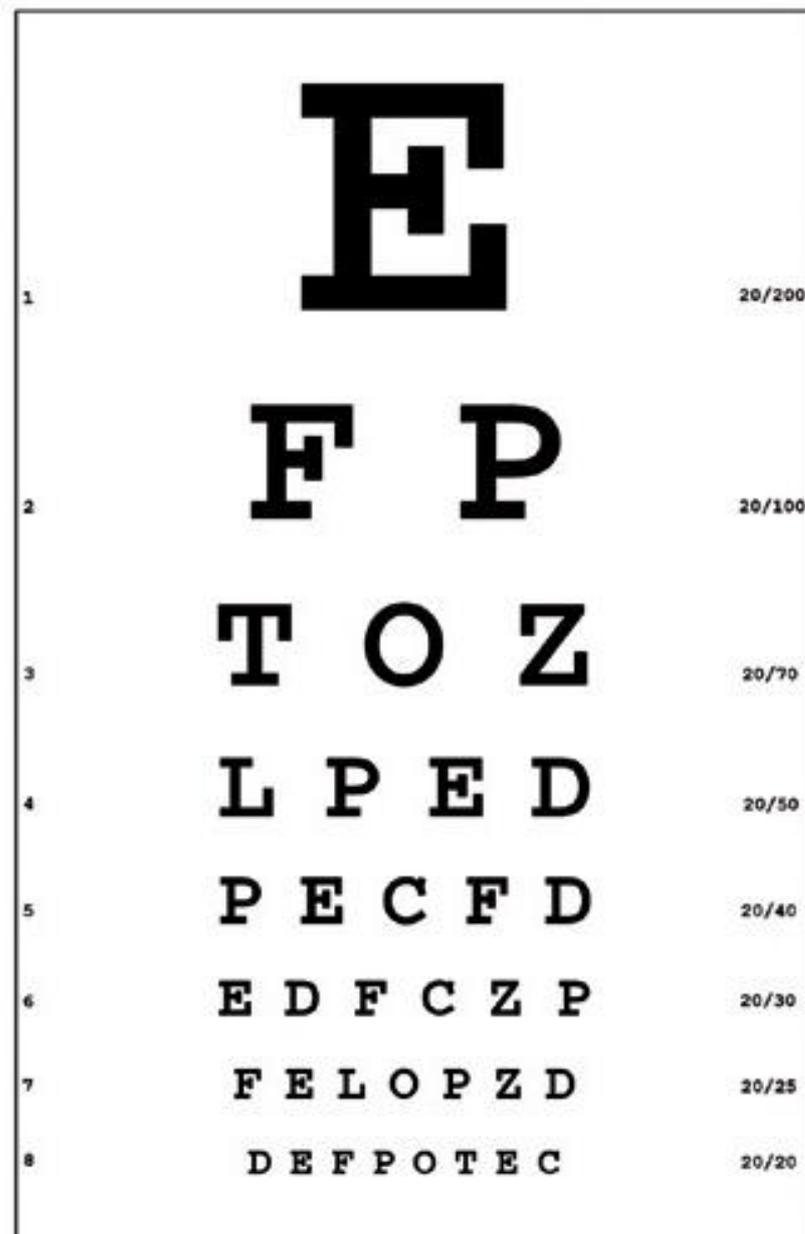
Fonte: OMS (2003).

De acordo com a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID -10), da OMS, a baixa visão caracteriza-se: i) pelo valor da acuidade visual corrigida no melhor olho, de outro modo, quando a mesma é menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05; ii) pelo campo visual, em outras palavras, quando o mesmo é menor que 20 no melhor olho com a melhor correção óptica.

Os numeradores, apresentados na segunda coluna do quadro 1, representam a distância em pés (1 pé = 30,48 centímetros = 12 polegadas) entre a pessoa, cuja acuidade visual está em análise, e o Diagrama de Snellen, elaborado pelo oftalmologista Herman Snellen, em 1862, apresentado na figura 1 a seguir. Já os denominadores representam o valor em pés correspondente à pessoa com visão

normal. A título de exemplificação, tem-se: uma pessoa com acuidade visual de 20/200 consegue ver a 20 pés o que uma pessoa com visão normal enxerga a 200 pés de distância.

Figura 1- diagrama de Snellen



Fonte: CORRÊA et al., 2015, p. 208.

A respeito da expressão “baixa visão”, também conhecida como visão subnormal, Gasparetto (2007) esclarece que a mesma se refere à perda visual severa, que não se corrige com tratamento clínico ou cirúrgico, existindo um resíduo visual que varia de pessoa para pessoa. Alguns fatores levados em consideração no

diagnóstico da baixa visão são: o rebaixamento significativo da acuidade visual, a redução do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitações de outras capacidades. Sá, Campos e Silva (2007, p.16) salientam que a definição de baixa visão é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. As autoras destacam a necessidade do estabelecimento de “uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que 70% das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil”.

Contribuíram para uma maior atenção às especificidades da pessoa com baixa visão, de acordo com Masini (2013), os avanços nas áreas da oftalmologia, tais como a definição de níveis de acuidade visual e de amplitude do campo visual e a definição de orientações para a prevenção da cegueira; da neurologia, dentre eles os esclarecimentos acerca da atividade cerebral no ato de enxergar; da psicologia e da educação, no que tange à programação de condições e de procedimentos para desenvolvimento funcional da visão.

Caiado (2014 [2003]) e Figueiredo (2014), entre outros autores, apontam que, por muito tempo, a existência dos resíduos visuais não era levada em conta. Com isso, a pessoa com baixa visão recebia o mesmo tratamento dado a uma pessoa cega, orientada a aprender a ler e a escrever em Braille exclusivamente, a movimentar-se com o auxílio de bengala, etc. Segundo Amiralian (1997, p.29),

Até a década de 70, a classificação dos sujeitos como cegos, e sua indicação para o ensino pelo método Braille, se baseava no diagnóstico oftalmológico. Entretanto, a constatação de que muitas crianças “cegas” liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo. Assim, passaram a ser considerados cegos aqueles para quem o tato, o olfato e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo externo. E sujeitos com visão residual (baixa visão), aqueles que, embora, prejudicados na visão, a utilizam satisfatoriamente em seu processo de aprendizagem.

Atualmente, existem técnicas (recursos ópticos, não ópticos e eletrônicos) para explorar o resíduo visual da pessoa com baixa visão, possibilitando uma melhora significativa na qualidade de vida. Masini (2013) argumenta sobre a necessidade do atendimento à pessoa com baixa visão priorizar o reconhecimento de particularidades, desvelando possibilidades, limites e caminhos possíveis para o

desenvolvimento do público em foco, levando em consideração, sempre que possível, os anseios, os interesses e as necessidades, bem como as crenças pessoais e familiares sobre a deficiência.

1.2 O atendimento educacional à pessoa com deficiência visual

Até o século XVIII, as explicações acerca das deficiências vinculavam-se ao misticismo, à crença da expiação, ou seja, a deficiência era um castigo dado por Deus aos pecadores, contribuindo de maneira significativa para que as pessoas com deficiência não tivessem suas especificidades compreendidas. A religião, ao anunciar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, segundo Mazzotta (2011 [1995], p.16), “inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, as pessoas com deficiência eram postas à margem da condição humana.”

O consenso social, arraigado às noções de incapacidade e de invalidez como condições imutáveis, favoreceu a omissão da sociedade em relação ao atendimento às necessidades individuais específicas das pessoas com deficiência, as quais passaram a ser vistas como merecedoras da caridade, tornando-se arquétipos da mendicância por um longo período na história da humanidade.

As primeiras ações voltadas para o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência surgiram na Europa, demonstrando a mudança na atitude dos grupos sociais. Em relação ao atendimento à pessoa cega, destaca-se o trabalho de Valentin Haüy, fundador do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), em Paris, no ano de 1784.

Uma das grandes contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dessas pessoas foi criada por Louis Braille (1809-1852), jovem cego francês, aluno do Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Em 1825, a partir da adaptação do código militar de comunicação noturna elaborado por Charles Barbier, oficial do exército francês, Louis Braille criou o Braille, sistema de escrita tátil composto por sessenta e três combinações (ANEXO C). Nas palavras de Vigotski

(1997 [1934], p. 102), “um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos”⁴.

Nos Estados Unidos, o despertar da obrigação do Estado para a educação das pessoas com deficiência visual é marcado pela criação da *Ohio School for the blind*, em Columbus, em 1837, primeira escola pública do país para alunos com deficiência visual.

No Brasil, D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial nº. 1428, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. O referido ato é um marco histórico no atendimento escolar especial às pessoas com deficiência visual. De acordo com Mazzotta (2011 [1995]), até então, no Brasil, motivadas por experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos, as medidas adotadas para atender às pessoas com deficiência caracterizavam-se por iniciativas oficiais e particulares isoladas, as quais perduraram até 1957, quando se deram início às iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Rangel e Gomes (2016) destacam o exemplo de José Álvares de Azevedo, mentor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, filho de família abastada, o que possibilitou seus estudos no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e, conseqüentemente, seu desenvolvimento intelectual. As autoras, contudo, salientam que às pessoas com deficiência pertencentes a classes menos favorecidas eram ofertados dois caminhos: ou permaneciam iletradas ou eram educadas em instituições asilares religiosas até o casamento, no caso das meninas, ou até obterem uma profissão, no que se refere aos meninos.

A inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ocorreu no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Com a chegada da República, o nome do instituto foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos, por meio do Decreto nº. 408, de 17 de maio de 1890, assinado pelo então chefe do governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e pelo Ministro de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. No ano seguinte, o Decreto nº. 1.320, de 24 de janeiro, alterou o nome da instituição para Instituto Benjamin Constant, homenageando Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ex-professor e ex-diretor da casa.

⁴ Tradução minha. No original: “Un punto del alfabeto Braille hizo más por los ciegos que miles de benefactores.”

Merece registro a fundação, por meio da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, também na cidade do Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, o qual, após cem anos de fundação, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio da Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957.

IBC e INES são importantes referências na luta pelos direitos à educação das pessoas com deficiência, porém Jannuzzi (1985) ressalta que, em termos de providência nacional, a criação dessas instituições constituiu medida precária, uma vez que, em 1872, eram atendidos apenas 35 alunos cegos no IBC e 17 alunos surdos no INES. Em contrapartida, a população de cegos e de surdos no país era de 15.848 e 11.595, respectivamente. Apesar do insuficiente número de vagas disponibilizadas, a criação do IBC e do INES abriu possibilidades, mesmo que mínimas, para a educação das pessoas com deficiência à época, pois, segundo Rangel e Gomes (2016, p.69), “dedicavam-se a um projeto de modernização onde a educação praticada buscava a manutenção da ordem social, destacadamente expressa pelos objetivos da instrução primária e pouco articulada à educação secundária.” Sobre a distinção das formas de ensino para pessoas videntes e para pessoas com deficiência, as autoras discorrem ainda que

Havia claramente uma formação mais abrangente para burgueses videntes e outra restrita para pessoas com deficiência, o que se nota ao tomarmos o colégio Pedro II, contemporâneo àquelas instituições. Enquanto o Colégio Pedro II primava por uma formação intelectual oferecendo a instrução secundária, ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos e ao Instituto dos Surdos-Mudos cabia ministrar a instrução primária e ensinar ofícios fabris, buscando a capacitação de mão de obra.

A perspectiva da caridade, portanto, ainda prevalecia nas instituições voltadas para questões da cegueira e da surdez. No caso específico do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ao resgatarmos a primeira estrofe do Hino à instalação do Instituto – “Hoje um templo na pátria se eleva/ Templo, sim, de piedade e saber,/ onde o cego, as angústias da treva,/ pode enfim suavizar e esquecer!” – , Rangel e Gomes (2016) afirmam que a instituição se configurou como um templo de piedade e de saber, ajustando-se aos preceitos da caridade e, conseqüentemente, reforçando que, por mais que represente uma instituição pioneira no tocante à educação formal da

pessoa com deficiência visual, não rompeu, no momento de sua criação, com os juízos de inferioridade acerca da pessoa cega.

Apresentadas algumas ressalvas sobre a função do Imperial Instituto dos Meninos Cegos à época da sua criação, avanço na história da referida instituição destacando, algumas atividades desenvolvidas pelo Instituto Benjamin Constant ao longo dos seus mais de 165 anos de atendimento às pessoas com deficiência visual.

Em 1942, foi criada a *Revista Brasileira para Cegos* (RBC), primeira revista transcrita para o Sistema Braille no país. No ano seguinte, foi inaugurada a Imprensa Braille, responsável pela impressão do material para os alunos da instituição. Em 1946, o curso ginásial ofertado pela instituição foi equiparado ao ginásio de ensino comum, por meio da Portaria Ministerial nº. 385, de 8 de junho, possibilitando o ingresso de alunos formados pelo IBC em escolas comuns. Em 1947, a instituição, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. Desde 1949, o IBC passou a imprimir e a distribuir gratuitamente livros em Braille às pessoas cegas que os solicitassem, ato respaldado pela Portaria Ministerial nº. 504, de 17 de setembro do referido ano. Posteriormente, no período de 1951 a 1973, o IBC passou a realizar o referido curso em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como esclarecido por Mazzotta (2011 [1995]).

Enfatizo a trajetória histórica do Instituto Benjamin Constant, primeiramente, por ser o espaço onde o trabalho investigativo descrito nesta tese se realizou. Além disso, visou a sublinhar a relevância histórica da instituição na luta pelos direitos das pessoas com deficiência visual. Muitas outras instituições espalhadas pelo país fazem parte da história da educação da pessoa com deficiência visual no Brasil, mas o recorte delimitado para a pesquisa não me permite aprofundar o detalhamento das histórias de tais instituições.

Em contrapartida, dedico-me ao resgate, em uma abordagem basicamente descritiva, dos principais decretos presidenciais acerca da inserção da educação especial na política de educação brasileira, fato que ocorreu, ainda segundo Mazzotta (2011 [1995]), somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX.

No que tange ao movimento em prol da educação da pessoa com deficiência visual, por meio do Decreto nº. 44.236, de 1º de agosto de 1958, foi instituído no IBC

a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), cujo objetivo era promover, em todo território nacional, a educação e a reabilitação de pessoas que perderam a visão em idade pré-escolar, escolar e adulta. Em 31 de maio de 1960, por meio do Decreto nº. 48.252, o nome da CNERDV foi alterado para Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), passando a ser subordinada ao MEC.

O Decreto nº. 72.425, de 4 de julho de 1973, extingue o CNEC e cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cuja finalidade era promover a expansão e a melhoria do atendimento à pessoa com deficiência. Em 21 de novembro de 1986, por meio do Decreto nº. 93.613, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrando a estrutura básica do MEC. Mazzotta (2011 [1995]) salienta que com a criação da SESPE, a Educação Especial teve sua coordenação geral nacional transferida para Brasília, deixando o Rio de Janeiro, onde sempre estivera desde à época da CNERDV, porém, em 15 de março de 1990, a SESPE foi extinta devido à reestruturação do referido ministério. Como consequência, as atribuições relativas à Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, com a reorganização dos ministérios após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, a Secretaria de Educação Especial, sob a sigla SEESP, reaparece.

Avanço a narrativa para o século XXI, quando, em 2011, por meio do Decreto nº. 7.480, a SEESP foi extinta, deixando a Educação Especial sob a chancela da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2019, a nova estrutura regimental do MEC foi aprovado por meio do decreto nº. 9.665, de 2 de janeiro, ficando a Educação Especial sob a responsabilidade da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), composta pelas seguintes diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Além disso, no referido decreto, o IBC e o INES são listados como um dos órgãos específicos da estrutura organizacional do MEC.

Em 30 dezembro de 2019, por meio do decreto nº.10.195, a SEMESP é reorganizada, passando a contar com as seguintes diretorias: Diretoria de Educação Especial, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A partir do breve panorama legislativo apresentado, enfatizo que, desde a Campanha Nacional de Educação para Cegos, iniciada em 1960, importantes oscilações ocorreram no decorrer de 60 anos de lutas pelos direitos da pessoa com deficiência visual no Brasil. Nas palavras de Mazzotta (2011 [1995], p. 67), “tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiros, administrativo e pedagógico”.

No processo de compreensão acerca das especificidades do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, alguns documentos foram de fundamental relevância para o avanço das discussões acerca da educação inclusiva pelo mundo, merecendo destaque a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), aprovada na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, prevê que as necessidades educacionais básicas de todos devem ser atendidas por meio da universalização do acesso à educação, como é apresentado no artigo 3 do documento:

Artigo 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

[...]

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Já a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), aprovada na *Conferência Mundial de Educação Especial*, realizada na Espanha, em junho de 1994, trata de princípios, políticas e práticas voltadas para introdução da inclusão na educação especial. Assim, o documento em questão proclama:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
 Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
 Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; [...].

No Brasil, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é considerada um reflexo das discussões realizadas nas conferências mundiais citadas. Mesmo com as alterações de redação, realizadas no decorrer dos 23 anos da publicação do texto oficial, a LDB é um documento relevante para a pesquisa, uma vez que, acerca da inclusão, estabelece como um dos deveres do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, [...]

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) surge com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, direcionando os sistemas de ensino a proporcionarem

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Estatuto da Pessoa com deficiência, criado por meio da Lei nº.13.146, de 6 de julho de 2015, visa “a assegurar e a promover , em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, viando à inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). No que tange ao direito à educação, o documento oficial determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis,

para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

O debate acerca do paradigma da inclusão como uma ruptura ou um contínuo do paradigma da integração é de fundamental importância para a compreensão dos avanços da educação especial. Segundo Sánchez (2005), inicialmente, os esforços centraram-se em conseguir que as pessoas com deficiência fossem integradas às salas comuns das escolas regulares, porém observou-se que a experiência da integração escolar não ocorria, uma vez que, em muitos casos, o aluno com deficiência estava integrado à escola regular, mas passava boa parte do tempo

isolado na sala de apoio. Em outras situações, o aluno em foco ficava na sala regular, mas sem interagir com os colegas de turma. Por conseguinte, a inclusão surge com o intuito de desenvolver uma educação significativa para todos, posto que lidar com dificuldades faz parte do processo de aprendizagem.

A autora afirma que o termo inclusão emerge como uma alternativa à integração à medida que surge como tentativa de: eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração; reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, a partir da consideração das vozes das pessoas com deficiência e da análise das complexas relações de poder implicadas nos debates acerca da deficiência; reivindicar que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.

O IBC caracteriza-se como uma escola especializada no atendimento à pessoa com deficiência visual. Frente ao cenário de lutas por uma educação inclusiva nas escolas comuns brasileiras, nesta pesquisa, não se entende o IBC como espaço de segregação, uma vez que, além de ser uma escola para pessoas com deficiência visual, promove cursos e oficinas nas modalidades presencial e a distância, visando à formação continuada dos interessados em conhecer as especificidades do trabalho com a deficiência visual; incentiva, promove e divulga estudos e pesquisas voltados à cegueira, à baixa visão, à surdocegueira e às deficiências múltiplas; produz material didático e paradidático voltado à educação e ao lazer das pessoas com deficiência visual, distribuindo-os gratuitamente para escolas e instituições que atendam o público em foco em todo Brasil; presta atendimento médico por meio do Programa de Residência Médica, cujo foco é a formação de médicos oftalmologistas especializados, a partir da prestação de serviço à comunidade em geral, entre outros serviços. É uma instituição que possibilita trabalhar os pilares Ensino, Pesquisa e Extensão, contribuindo não apenas para a difusão de estratégias significativas para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual, mas também para o reconhecimento do referido grupo social nas diversas esferas da sociedade contemporânea.

2 AS CONEXÕES DA EXPEDIÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Não há nenhum caminho tranquilizador à nossa espera.

José Saramago

Neste capítulo, apresento as conexões teóricas que norteiam a presente expedição investigativa. Antecipo que algumas turbulências podem aparecer no percurso, uma vez que as teorias elucidadas convergem acerca da necessidade de uma educação acessível a todos, demonstrando que, apesar dos avanços nas questões sobre o papel da escola no desenvolvimento da sociedade, ainda há muito a se fazer, em especial no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual.

2.1 Primeira conexão: as contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual

[...] ao invés de lidar com as riquezas de uma criança que apresenta um desenvolvimento diferente da grande maioria, [...] focamos naquilo que ela não tem. Por exemplo, para Vigotski, qualquer deficiência é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina.

Zoia Ribeiro Prestes

Os estudos vigotskianos acerca da deficiência tardaram anos a chegar ao Brasil. Um resgate cronológico feito por Dainez e Smolka (2014) demonstra que o acesso ao texto *The problem of mental retardation (a tentative working hypothesis)* só foi possível no início da década 1990, por meio da assinatura da revista *Soviet Psychology*. Ademais, a obra completa *Sobranie Sochinenii Tom Piatii Osnovi Defektologii* tornou-se acessível ao público brasileiro, a partir da versão traduzida para o Espanhol, em 1997, por Julio Guillermo Blank, intitulada *Fundamentos de*

defectologia. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil, traduzido por Zoia Prestes, em 2006, e *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal*, traduzido por Denise Regina Sales, Martha Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, em 2011, são as primeiras traduções de textos de Vigotski sobre a temática da deficiência diretamente do russo para o português. Infelizmente, as traduções dos textos do autor para a Língua Portuguesa referentes à questão da deficiência ainda são escassas, sugerindo uma longa e árdua tarefa para os grupos de tradução dedicados às obras de Vigotski.

Embora existam amplas discussões sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação, nesta tese, são destacadas aquelas que fazem referência às condições que permeiam o contexto da defectologia, que em termos atuais equivale às expressões deficiência e educação especial. A leitura, ou melhor, as leituras e releituras dos textos *Los problemas fundamentales de la defectologia contemporânea* (1997 [1929]), *El defecto y la compensación* (1997 [1927]), *Principios de la educación de los niños físicamente deficientes* (1997 [1925]), *Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil* (1997 [1924]), *El niño ciego* (1997 [1983])⁵, *La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente* (1997 [1931]), entre outros, permitiram-me compreender o quão atemporal é o discurso vigotskiano, uma vez que ainda repercute no modo de pensar a educação e o desenvolvimento infantil na contemporaneidade, impressionando não apenas pela “atualidade de suas análises e posicionamentos teóricos, mas como seguimos por um caminho tão diferente daquele que seu pensamento sugeria.” (PRESTES, 2010, p.190).

Ainda que esses estudos não constituam um modelo finalizado acerca da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, eles representam uma gama significativa de pressupostos teóricos acerca de um novo paradigma do psiquismo humano, alicerçado no materialismo histórico e dialético, cuja tese central é o desenvolvimento humano por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização. Neste sentido, Nuernberg (2008, p.308) afirma que

⁵ Não se conhece o ano em que foi escrito o original.

O caráter aberto da teoria histórico-cultural, devido às circunstâncias pessoais, culturais e políticas a que estava submetido, permite empreender o exercício constante de articulação de seus conceitos na busca de uma maior integração teórica.

Antes de detalhar as questões referentes ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, sob a perspectiva vigotskiana, apresento e ratifico a argumentação de Dainez e Smolka (2014, p.1096) sobre a constante elaboração, modificação e evolução de conceitos e valores em uma sociedade. As autoras afirmam que “novos contornos e diferentes significados ao longo das relações históricas” surgem, “uma vez que as condições sociais concretas e os modos de pensar mudam”. Assim, pensemos na palavra “defeito”, recorrente nos textos de Vigotski sobre defectologia. É plausível, após anos de pesquisas acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência, a repulsa contemporânea ao uso do termo em questão, porém não se pode negar que a palavra “defeito” condensa e carrega uma história de sentidos e de elaborações acerca das deficiências, posto que a utilização da mesma está inscrita em um momento histórico e cultural específico: os anos 20 e 30 do século passado, da sociedade russa.

Passados quase 100 anos da publicação dos textos voltados para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, cogitar que o uso do termo “defeito” pelo autor e por seus contemporâneos é preconceituoso, pejorativo, seria uma tentativa desnecessária de invalidar as grandes contribuições da perspectiva histórico-cultural para sociedade. Afinal, apesar dos avanços na atualização das nomenclaturas, infelizmente, estamos longe de uma sociedade em que a pessoa com deficiência tenha seus direitos integralmente resguardados.

Existem diferentes possibilidades de análise dos estudos vigotskianos acerca do desenvolvimento e do processo educacional da pessoa com deficiência. De acordo com Nuernberg (2008), podemos compreender tais estudos a partir de três concepções: i) enfoque, quantitativo x qualitativo; ii) tipos de deficiência, primária x secundária; iii) processos de compensação, deficiência x compensação social.

Até as primeiras décadas do século XX, a perspectiva quantitativa sobre o desenvolvimento humano era a mais recorrente. Toda noção acerca da pessoa com deficiência era construída a partir da noção da pessoa sem deficiência, ou seja, a partir do pressuposto da normalidade. Em oposição ao pensamento vigente à época,

Vigotski (1997) preconiza a análise qualitativa da deficiência, a fim de compreender o funcionamento psíquico na condição da deficiência.

A perspectiva histórico-cultural representou um grande avanço para os estudos da defectologia, uma vez que até então defendia-se a existência de leis próprias para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ao dedicar-se ao estudo das leis da diversidade do homem, tal concepção pondera que o aparato psíquico da pessoa com deficiência segue as mesmas leis, embora por vias alternativas. Nas palavras de Vigotski (1997, p.12),

Nunca obteremos, pelo método de subtração, a psicologia da criança cega, se da psicologia do vidente subtrairmos a percepção visual e tudo o que está vinculado a ela. [...] Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma das fases dela, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, de maneira igual, a criança com deficiência apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, peculiar.⁶

Além disso, as consequências sociais da deficiência acentuam e consolidam a deficiência em si, por conseguinte, não se pode separar o biológico do social. Sobre o tema, Nuernberg (2008, 309) esclarece que a deficiência primária envolve as questões de ordem biológica e que a deficiência secundária abrange as consequências psicossociais da deficiência. O autor afirma ainda que a construção do universo cultural se dá “em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência”, com isso a deficiência secundária deve ser mediada socialmente.

A ótica histórico-cultural diverge do distanciamento social e educacional imposto à pessoa com deficiência. Limitar o ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia desacertada no planejamento das ações pedagógicas da educação especial, pois resulta na restrição de oportunidades de desenvolvimento. De acordo com Nuernberg (2008, p.309),

⁶ Tradução minha. No original: Jamás obtendremos por el método de resta la psicología del niño ciego, si de la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. [...] Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta um tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar.

Cria-se, [...] um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

A proposta de Vigotski para o desenvolvimento da pessoa com deficiência baseia-se no entendimento da compensação social, a qual consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência. Desta maneira, entende-se a educação como o lugar para a criação de estratégias de compensação social efetivas, possibilitando a apropriação cultural por meio da mediação simbólica.

Nuernberg (2008, p.310) salienta que os princípios destacados – enfoque, tipo de deficiência e compensação social – devem ser interpretados como “desdobramentos da lei genética geral do desenvolvimento cultural, que compreende a gênese das funções psicológicas superiores no plano intersubjetivo”. Além disso, tais princípios não podem ser distanciados do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proposto e sistematizado por Vigotski. Vale registrar que a ZDP é compreendida pela perspectiva histórico-cultural como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade do indivíduo de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, sob o auxílio ou com a colaboração de outras pessoas. Em outras palavras, a ZDP representa a série de conhecimentos fora do alcance atual da pessoa, mas potencialmente atingíveis.

Pensar a deficiência visual, sob o viés da perspectiva histórico-cultural, significa, portanto, compreender que, para Vigotski (1997, p. 99), a “cegueira não é apenas uma falta de visão (o defeito de um órgão específico)”, ou melhor, figura constatar que a deficiência visual “provoca uma reestruturação profunda de todas as forças do organismo e da personalidade.”⁷

Na presente pesquisa sobre o processo de construção de sentidos por alunos com deficiência visual a partir da leitura de textos multimodais, revisitar o lugar da cegueira, em diferentes momentos da história da humanidade, e os princípios

⁷ Tradução minha. No original: [...] la ceguera no es sólo la falta de visión (el defecto de un órgano singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad.

estabelecidos pelos estudos vigotskianos acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência, em especial o conceito de compensação social, é tarefa imprescindível para compreender os entraves e os avanços da educação especial, bem como os possíveis caminhos a serem percorridos em busca da tão almejada educação para todos.

2.1.1 O lugar da pessoa com deficiência visual na história da humanidade

No decorrer da história da humanidade, é possível identificar distintas concepções acerca da deficiência e, conseqüentemente, diferentes formas de tratamento à pessoa com deficiência. De acordo com Vigotski (1997), os três principais momentos em relação ao desenvolvimento humano em condições orgânicas adversas são: o período místico, o período biológico ingênuo, o período contemporâneo, científico ou sociopsicológico.

O período místico perpassa a Antiguidade, a Idade Média e uma boa parte da Idade Moderna. O imaginário coletivo à época compreendia a cegueira ora como desgraça, já que a pessoa cega era vista como inválida, indefesa e abandonada, ora como dom extraordinário, em virtude de poderes místicos atribuídos à pessoa cega, os quais lhe concediam predisposição a uma luz espiritual só a ela acessível. É possível compreender que à pessoa cega não era permitido distrair-se com as coisas empíricas e mundanas, pois, segundo Caiado (2014, p.39), usufruía do “privilegio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência e, assim, reencontrar-se com o mundo inteligível das ideias, da substância primeira do humano, ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastou no pecado original.”

Neste longo período histórico, a cegueira representava um enigma permeado por forças espirituais e explicações filosóficas. Vigotski (1997) faz alusão ao Evangelho segundo Mateus, “[...] os últimos serão os primeiros, e os primeiros serão os últimos. Pois muitos serão chamados, mas poucos escolhidos.” (Mt 20:16), para demonstrar como esse importante dogma do cristianismo respaldava a filosofia da cegueira. Afinal, via-se na privação da visão e no sofrimento da pessoa cega um valor espiritual. Em contrapartida, os pátios das igrejas e a mendicância eram,

respectivamente, o cenário e a atividade social frequentemente designados aos cegos, representando a proximidade a Deus.

O período biológico ingênuo coincide com o momento da perda do poder da Igreja e da ascensão das ideais iluministas, não havendo mais espaço para explicações místicas sobre a vida humana. De acordo com Caiado (2014, p. 40), “o homem está livre de um destino predeterminado e, portanto, ele precisa ser esclarecido, ‘iluminado’, para que uma sociedade melhor possa ser construída.” A busca pelo conhecimento intensifica-se. A cegueira passa a ser vista como objeto de estudo científico.

Surge a teoria da substituição dos órgãos dos sentidos. Segundo Vigotski (1997, p. 101), acreditava-se que “o desaparecimento de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, é compensado com o funcionamento e o desenvolvimento elevados de outros órgãos.”⁸ Em outras palavras, a exemplo do que acontece com órgãos pares, rins ou pulmões, quando ocorre a falta ou a enfermidade de um deles, o órgão saudável tem seu funcionamento elevado, aumentando suas capacidades e assumindo parte das funções do órgão enfermo. Assim, a cegueira, sob a perspectiva biológica ingênua, seria compensada, principalmente, com o desenvolvimento do tato e da audição.

Uma das consequências da referida teoria foi o surgimento de lendas sobre a elevada agudeza do tato, a excepcional audição e o surgimento de um sexto sentido, uma percepção extrassensorial, nas pessoas cegas. Diferentemente do que ocorreu no período místico, as referidas histórias baseavam-se em observações empíricas e em fatos da vida dessas pessoas, porém interpretados de maneira equivocada. O fenômeno em questão não representa uma substituição dos órgãos dos sentidos, pois sua origem não está relacionada à compensação fisiológica direta da ausência da visão, mas à via indireta da compensação sociopsicológica geral. Para Vigotski (1997, p. 102),

A substituição [...] não deve ser entendida no sentido de que outros órgãos assumem diretamente as funções fisiológicas da visão, mas no sentido da reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da

⁸ Tradução minha. No original: “[...] la pérdida de una de las funciones de percepción, la carencia de un órgano, se compensa con el funcionamiento y desarrollo acentuados de otros órganos.

memória e da atenção à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo no lugar do órgão afetado.⁹

O autor reconhece a concepção biológica ingênua como um importante passo para o avanço nos estudos acerca da cegueira, uma vez que, a partir da observação científica, ela passou a ser entendida não apenas como uma deficiência, uma debilidade, mas também como responsável por gerar novas forças e funções para a vida. Em termos práticos, a ideia de compensação biológica permitiu, por meio da educação, o acesso da pessoa cega à vida social e à cultura, até então negado ao referido público. Nas palavras de Vigotski (1997, p.102), “Um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos, a possibilidade de ler e de escrever resultou ser mais importante que o ‘sexto sentido’ e a agudeza do tato e da audição.”¹⁰

O período científico, também conhecido como sociopsicológico, situado na Idade Moderna da Humanidade, caracteriza-se por reformulações no campo da defectologia. A nova abordagem teórica compreende o homem não apenas como ser biológico, mas como indivíduo social e histórico. A atividade humana é constituída de significados mediados entre os homens, por meio da linguagem, sistema simbólico.

De acordo com a teoria histórico-cultural, se um órgão não consegue cumprir determinada função, devido à deficiência morfológica ou funcional, o sistema nervoso central e o aparato psíquico encarregam-se da tarefa de compensação do funcionamento insuficiente do órgão, a partir da criação de uma superestrutura psíquica. Além disso, o contato com o meio externo, as tarefas a serem desempenhadas e a falta de correspondência do órgão, ou da função debilitada, geram um conflito interessante, posto que promovem possibilidades para a supercompensação. De acordo com Vigotski (1997, p.103),

⁹ Tradução minha. No original: “Por tanto, no se debe entender la sustitución en el sentido de que otros órganos asumen directamente las funciones fisiológicas de los ojos, sino de una complicada reestructuración de toda la actividad psíquica, provocada por la alteración de la función principal, y orientada, a través de la asociación, la memoria y la atención, a crear y elaborar un nuevo tipo de equilibrio del organismo, en el lugar del perturbado.”

¹⁰ Tradução minha. No original: “Un punto del alfabeto Braille hizo más por los ciegos que miles de benefactores; la posibilidad de ler y escribir resulta más importante que ‘el sexto sentido’ y la sutileza del tacto y el oído.”

O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então não somente são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, senão que o organismo se eleva, em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia.¹¹

No caso da cegueira, a limitação biológica gera um conflito, porém, a pessoa cega é um sujeito social e psicologicamente pleno, pois, pela palavra, pode colocar-se no mundo. Assim, a nova concepção acerca da compensação mostra que o conflito engendra forças para a superação dos obstáculos.

Apesar disso, Vigotski (1997) salienta que é preciso considerar a existência de diferentes graus de êxito e de fracasso da supercompensação. Os pontos extremos figuram, portanto, os limites do processo em foco, demonstrando a expressão máxima de sua essência e natureza.

Em síntese, ao apresentar o lugar da deficiência na história da humanidade, em especial da deficiência visual, o autor expõe o conceito de compensação em cada um dos períodos revisitados. A versão mística baseia-se na teoria do dom, atribuindo à pessoa cega forças de origem divina, uma sensibilidade especial que compensaria a ausência da visão. Nesta perspectiva, a deficiência é entendida como um sinal, um carma a ser cumprido. A versão biológica, centrada no plano sensorial, pauta-se no argumento de que a perda da função perceptiva da visão é compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos, destacando-se os órgãos responsáveis pela audição e pelo tato. Já a versão sociopsicológica, aborda a questão da compensação considerando os aspectos positivos da personalidade, oriundos da própria deficiência visual, a função do meio social e a maneira como a deficiência visual é significada socialmente.

O avançar pelos séculos nos leva a observação das diferentes experiências vivenciadas pela pessoa com deficiência. Victor et al. (2012, p.141) explicam que

¹¹ Tradução minha. No original: “El defecto se convierte, de tal modo, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Si la lucha termina con la victoria del organismo, éste no sólo vence las dificultades creadas por el defecto, sino que también se eleva, en su desarrollo, a un nivel superior, transformando la deficiencia en talento, el defecto en capacidad, la debilidad en fuerza, la insuficiencia en sobrevalor.”

Ora ela é um não humano, desalmada e extinta, lá na Grécia Antiga. [...] Com a entrada do pensamento cristão, no ocidente, essa pessoa ganha uma alma, passa a ser humano. Contudo, ainda que 'almada', ela era caridosamente encarcerada e, num paradoxo curioso, era também potencialmente diabólica. Mais à frente, compartilhando o espaço com a Igreja, entra em cena a ciência. A pessoa com deficiência é, então, objeto de estudo, e aí encontramos alguns estudiosos, em geral da área médica, que, organicistas, protegem o corpo infante, estudam-no e buscam as possibilidades de superação da deficiência.

Até a ascensão da perspectiva histórico-cultural, os estudos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência eram guiados apenas por parâmetros biológicos. As questões acerca da inserção cultural, iniciada habitualmente na infância, eram deixadas de lado. Ao propor um novo enfoque para a natureza do desenvolvimento humano, tal perspectiva demonstra que a evolução da criança com deficiência não se distingue do desenvolvimento das demais crianças.

Apesar dos avanços nas pesquisas acerca dos processos compensatórios das deficiências, vale registrar que ainda é possível encontrarmos relatos das versões mística e biológica na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, na seção seguinte, assumo a tarefa de revisitar a construção histórico-cultural do conceito de compensação, enfatizando suas relevância para o processo educacional de alunos com deficiência visual.

2.1.2 O conceito de compensação e suas contribuições para a educação da pessoa com deficiência visual

Os textos *Principios de la educación de los niños físicamente deficientes* (1997 [1925]) e *Acerca de la psicología y la psicología de la defectividad infantil* (1997 [1924]) são considerados os primeiros ensaios de Vigotski na área da defectologia, uma vez que abordam as condições educacionais ofertadas para a formação da criança com deficiência, relacionando-as com as questões do processo de compensação.

O conceito de compensação, a partir da perspectiva histórico-cultural, é qualificado, de acordo com Dainez e Smolka (2014), com a palavra social, distanciando-se do viés naturalista do desenvolvimento humano, o qual concebe a

compensação como uma correção biológica automática da deficiência. Deste modo, a compensação social é entendida como metodologia para o processo educacional.

A interlocução entre os trabalhos vigotskianos e as pesquisas de Adler, para quem a compensação é um processo que faz parte da formação da personalidade, pode ser verificada, principalmente, no texto *El defecto y la compensación* (1997 [1927]). No referido texto, a partir da análise de estudos dedicados às questões da deficiência e da personalidade integral do indivíduo, Vigotski alicerça o conceito de compensação, ponderando que o fenômeno não pode ser considerado raro ou exclusivo na vida do organismo.

A título de exemplificação, elucida o caso da vacina, processo contraditório em um primeiro momento, visto que ao injetar em uma pessoa o tóxico da varíola, ela sofrerá leve enfermidade, porém, após a recuperação, estará protegida contra a doença por um longo período. O organismo vence a leve enfermidade provocada pela vacina e sai mais fortalecido do que era antes, adquirindo imunidade ao vírus devido à produção de antitoxinas em maior quantidade do que a exigida pela dose de tóxico ministrada. É a transformação paradoxal da doença em saúde.

Assim, a supercompensação é considerada por Vigotski (1997, p. 41) “traço comum amplamente difundido dos processos orgânicos, relacionado com as leis fundamentais da matéria viva.”¹² Em síntese, diante de qualquer dano ou influência prejudicial, o organismo provoca reações de proteção extremamente enérgicas para paralisar o perigo imediato.

Além disso, o autor adverte que, na psicologia, o fenômeno da supercompensação foi amplamente difundido a partir do momento que se iniciou o estudo da psique como um sistema integrado ao organismo. Com isso, verificou-se que, no sistema da personalidade, a supercompensação possui um papel de grande relevância, pois a consciência da deficiência leva a valoração da posição social do sujeito, convertendo-se na principal força motriz do desenvolvimento. Assim, a vida psíquica do homem orienta-se pelas exigências de seu ser social.

A perspectiva de futuro introduzida pela teoria adleriana, no que tange à compreensão dos processos psicológicos, possibilitou a aproximação da perspectiva histórico-cultural da pedagogia psicológica individual, uma vez que a pedagogia

¹² Tradução minha. No original: “un rasgo común sumamente difundido de los procesos orgânicos, vinculado a leyes fundamentales de la materia viva.”

passou a ser entendida como o terreno principal da aplicação da psicologia de Adler. Para Vigotski (1997, p.45), a corrente psicológica adleriana ajuda a compreender o desenvolvimento infantil e a educação, pois

Na inadaptación da infância se encontra a fonte da supercompensação, isto é, o desenvolvimento elevado das funções. Quanto mais adaptada é a infância em qualquer espécie animal, menores são as possibilidades potenciais do desenvolvimento e da educação. A garantia do desenvolvimento da superavaliação reside na presença da deficiência; por isso a inadaptación e a supercompensação são as forças motrizes do desenvolvimento da criança.¹³

O autor reconhece a importância da teoria da supercompensação para os estudos na área da Educação Especial e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas. Ao exclamar: “Que perspectivas se abrem diante de pedagogo ciente de que o defeito não é somente uma carência, uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, que há nele algum sentido positivo!”¹⁴, Vigotski (1997, p.46) sugere que no contraste entre deficiência orgânica e anseios psíquicos à compensação encontram-se as premissas para o processo educacional.

Desta forma, educação da criança com deficiência precisa pautar-se no fato de que, em concomitância à deficiência, são dispostas as tendências psicológicas para uma orientação oposta. Assim, as possibilidades de compensação da deficiência devem ser compreendidas como o primeiro plano para desenvolvimento infantil. Um processo educacional estruturado a partir das tendências naturais à supercompensação significa, de acordo com o autor (1997, p.47), “não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para a sua compensação”¹⁵, apresentando de maneira ordenada atividades que atendam ao processo gradual de formação da personalidade da criança com deficiência sob o viés da compensação.

¹³ Tradução minha. No original: “en la inadaptación de la infancia está dada, por tanto, la fuente de la supercompensación, es decir, del desarrollo supereficiente de las funciones. Cuanto más adaptada está la infancia en cualquier especie de animales, tanto menores son las posibilidades potenciales del desarrollo y educación. La garantía del desarrollo supereficiente está dada por la presencia de la insuficiencia; por eso, las fuerzas motrices del desarrollo del niño son la inadaptación y la supercompensación.”

¹⁴ Tradução minha. No original: “¡Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es sólo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo!”

¹⁵ Tradução minha. No original: “no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo”

No caso da pessoa cega, uma superestrutura psíquica sobre a função perdida é desenvolvida com o intuito único de substituir a visão. Vale destacar que, por muito tempo, os estudos acerca da educação da criança com deficiência não compreendiam a deficiência como uma fonte de energia. O pensamento sobre o desenvolvimento da criança cega, por exemplo, dirigia-se à cegueira, quando, na verdade, é primordial que esteja voltado ao vencimento da cegueira. A validade social representa o objetivo final da educação da criança com deficiência, uma vez que os processos de supercompensação visam a conquistar uma posição na sociedade na qual o indivíduo está inserido. Sobre o tema, Vigotski (1997, p. 48) argumenta:

A compensação se dirige não a um posterior desvio da norma, ainda que seja no sentido positivo, mas para o desenvolvimento supernormal, unilateralmente disforme ou hipertrofiado da personalidade em alguns aspectos, mas no sentido à normalidade, no sentido da aproximação a um determinado tipo social. Um determinado tipo social da personalidade é a norma da supercompensação. [...] a criança cega possui uma elevada capacidade para dominar o espaço, uma inclinação maior em comparação com a criança vidente, em relação ao mundo, que se apresenta para esta última sem nenhuma dificuldade graças à visão. O defeito não é somente debilidade, mas também força.¹⁶

A supercompensação é uma das duas opções extremas para a pessoa com deficiência. A outra é o fracasso da compensação, nas palavras do autor (1997, p. 49), “o refugiar-se na enfermidade, a neurose e o caráter antissocial da posição psicológica”¹⁷. Entre as extremidades de sucesso e de fracasso, encontram-se os níveis, mínimos e máximos, possíveis de compensação.

A ótica histórico-cultural é totalmente oposta às ideias de padecimento por si mesmo, de resignação ante a deficiência, de debilidade por si mesma, amplamente difundidas pela perspectiva mística da deficiência e do sofrimento. Em contrapartida, valorizam-se os impulsos e as fontes de energia contidas na deficiência em prol da

¹⁶ Tradução minha. No original: “La compensación no va hacia una ulterior desviación de lo normal aunque fuere en un sentido positivo, sino hacia un desarrollo hipernormal, unilateralmente anómalo, hipertrofiado de la personalidad en algunos aspectos, pero tendiendo a lo normal, en dirección a determinado tipo social. El determinado tipo social de la personalidad constituye la norma de la supercompensación. [...] el niño ciego posee una elevada capacidad para el dominio del espacio, una inclinación mayor que la del niño vidente al mundo que nos es dado sin dificultad alguna gracias a la vista. El defecto no es sólo una debilidad, sino también una fuerza.”

¹⁷ Tradução minha. No original: “el refugirse en la enfermedad, la neurosis, la completa asociabilidad de la actitud psicológica.”

superação da debilidade. Além disso, os estudos vigotskianos sinalizam a necessidade do estabelecimento de limites entre a teoria da supercompensação da deficiência e a teoria biológica ingênua, também conhecida como a teoria da substituição dos órgãos dos sentidos, pois, mesmo que esta última tenha apontado as primeiras impressões científicas do processo de compensação, as interpretações são ingênuas e distorcidas, uma vez que as relações entre os órgãos dos sentidos são equiparadas diretamente com as relações entre os órgãos pares.

Vigotski (1997) afirma que na criança cega não ocorre automaticamente o aumento do tato e da audição devido à ausência da visão. O fato é que a visão por si mesma não se substitui, mas as dificuldades oriundas da sua falta são solucionadas a partir do desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. No caso da pessoa cega, há um aumento da memória, da atenção e das capacidades verbais. O que se verifica, efetivamente, de acordo com autor (1997, p. 50), “é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com ajuda da linguagem”¹⁸. A perspectiva histórico-cultural, portanto, divergindo da concepção biológica e ingênua da compensação, elucida a reorganização de toda a personalidade frente à deficiência, o que significa novas forças psíquicas atuando em uma nova orientação do indivíduo. Em outras palavras, o aspecto sociopsicológico do processo de compensação é o que separa as duas concepções acerca do processo de compensação.

Por fim, é possível observar que não há nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança vidente e da criança cega. Ao professor cabe a tarefa de compreender a peculiaridade da educação especial, reconhecendo as vias alternativas pelas quais será necessário conduzir o processo de ensino-aprendizagem, posto que, por outro caminho, a criança com deficiência alcança tudo o que uma sem deficiência alcança. Logo, as questões educacionais não podem ser analisadas sem a perspectiva de futuro. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 53),

O trabalho da supercompensação está determinado por dois momentos: a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e dos requisitos sociais colocados para sua educação, por um lado, e o fundo de compensação, a riqueza e a diversidade de funções,

¹⁸ Tradução minha. No original: “es la posibilidad de assimilar la experiencia social de los videntes com ayuda del lenguaje.”

por outro lado. [...] O que, porém, vale e tem uma importância decisiva, como resultado de todas essas delimitações que existem para a educação, é a possibilidade da validade social e da supervalorização para as crianças que possuem defeitos. Isto se alcança com pouca frequência, mas a própria possibilidade dessa feliz supercompensação assinala, como um farol, o caminho de nossa educação.¹⁹

Entender a deficiência como algo que se compensa de qualquer maneira é tão ingênuo como imaginar que qualquer doença tem cura. As tarefas da supercompensação são complexas e o processo de desenvolvimento na condição da deficiência é difícil, por isso a necessidade de se conhecer o percurso mais sensato. Urge compreender, portanto, que o caminho da educação é aquele em direção a real validade social, desvinculando-se do pensamento de que a pessoa com deficiência está condenada à inferioridade.

Vigotski (1997, p. 53), ao resgatar a célebre história de vida de Hellen Keller – que, nas condições próprias da deficiência, teve uma demanda extremamente elevada estabelecida para o seu desenvolvimento e para a sua realização social, convertendo, conseqüentemente, a debilidade em impulso, garantindo o êxito de sua validade social – afirma que o “processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se manifestam ao desenvolvimento e à educação, e as forças íntegras da psique.”²⁰ Não há mais espaço, segundo o autor, para uma educação baseada em lástimas e filantropia, arraigada ao estado de doença e à debilidade.

Passados quase cem anos do surgimento da teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano, é improtelável que a educação não toque os pontos vitais do aluno com deficiência e as vias mais amplas da supercompensação. A argumentação vigotskiana sobre o processo educacional da pessoa com deficiência, embora contextualizadas em um momento bastante distinto da sociedade

¹⁹ Tradução minha. No original: “El trabajo de la supercompensación está determinado por dos momentos: la gama, el grado de inadaptación del niño, el ángulo de divergencia de su conducta y de las exigencias sociales que se presentan a su educación, por un lado, y el fondo compensatorio, la riqueza y diversidad de funciones, por el otro. [...] Pero lo que vale y tiene una importancia decisiva, como resultado de todas estas delimitaciones que existen para la educación, es la posibilidad de plena validez social y de sobrevalor para los niños que tienen defecto. Esto se consigue muy raramente, pero la posibilidad misma de esa exitosa supercompensación señala, como el faro a nuestra educación su camino.”

²⁰ Tradução minha. No original: “el proceso de supercompensación está determinado enteramente por dos fuerzas: las exigencias sociales que se le presentan al desarrollo y a la educación, y las fuerzas intactas de la psique.”

contemporânea, apresenta vestígios significativos para a realização de um planejamento pedagógico voltado para o desenvolvimento da autonomia e para a conquista da cidadania por parte da pessoa com deficiência.

Por fim, a partir do construto teórico vigotskiano, é possível afirmar que a deficiência visual em si não constitui obstáculo para o desenvolvimento e para a aquisição do conhecimento, porém, é necessário salientar que o percurso escolar de muitas pessoas com deficiência visual acaba não sendo significativo devido a diversos fatores que incluem desde a detecção e a intervenção precoce até a instrumentalização dos professores para a promoção de uma prática pedagógica que permita ao alunado em questão participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Segunda conexão: a atividade criadora da imaginação sob a perspectiva histórico-cultural

Eu fico com a pureza da resposta das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!

Gonzaquinha

Era uma vez uma menina que tinha uma imaginação linda. E tudo que ela fazia envolvia um lenço da sua vó Sara.

Cleide – aluna cega – participante da pesquisa

Em *Imaginação e criação na infância* (2009 [1930]), Vigotski, apoiado na natureza social do desenvolvimento humano, dedica-se à análise do processo criador das crianças, evidenciando o significativo papel da educação na apropriação e na produção de cultura.

A perspectiva histórico-cultural questiona os sentidos comuns atribuídos à imaginação, entendida, muitas vezes, como distanciada da realidade ou como atributo de poucos, e ressalta as funções e as características da atividade criadora, cuja manifestação se dá em todos os campos da existência humana, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 15-16),

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Smolka (2009), em convergência com o exposto, argumenta que a imaginação não se restringe ao devaneio ou à capacidade fantasiosa do sujeito, posto que seu desenvolvimento é de natureza social. A imaginação, portanto, integra o sistema de funções psicológicas superiores, articulando-se à atividade voluntária e à elaboração da consciência, o que potencializa a realização de projetos e a produção do novo.

A atividade criadora do homem é entendida pela ótica histórico-cultural como aquela em que se cria algo novo, pouco importando, para Vigotski (2009, p. 10), “se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.”

A análise do comportamento humano, segundo o autor, permite a verificação de dois tipos de atividade: a reprodutiva e a combinatória. A primeira está ligada, de maneira íntima, à memória, contribuindo para a reprodução ou repetição de condutas anteriormente criadas, elaboradas ou resgatadas de impressões precedentes. Já a segunda, diz respeito à criação de novas imagens, ações ou comportamentos, a partir da combinação e da reelaboração de elementos de experiências anteriores.

Além disso, Vigotski (2009) apresenta as quatro leis que regem a relação entre a atividade criadora da imaginação e a realidade.

A primeira diz respeito à dependência direta da riqueza e da diversidade das experiências anteriores do sujeito para a construção de bases suficientemente sólidas para a atividade de criação da imaginação. O autor (2009, p. 20) afirma que

A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são neles conservados. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real.

A segunda lei trata da articulação entre o produto final da imaginação e um fenômeno complexo da realidade, já que existe uma dependência dupla e mútua entre a imaginação e a experiência, pois, se no primeiro caso, a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, a própria experiência apoia-se na imaginação, conforme ilustrado por Vigotski (2009, p. 23-24):

Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação. Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência.

O autor salienta que esses produtos da imaginação são formados por elementos da realidade modificados e reelaborados, o que leva a subordinação dessa segunda lei à primeira. Além disso, a relação entre fantasia e realidade em foco só é possível graças à experiência alheia ou experiência social, pois “se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). O fato de a atividade de criação, nesses exemplos, orientar-se pela experiência de outros faz com que o produto da imaginação coincida com a realidade. A imaginação transforma-se em meio de ampliação da experiência do sujeito, pois pela narração do outro, é possível imaginar e construir sentidos sobre o que não se vivenciou diretamente.

Já a terceira salienta o caráter emocional da relação entre a atividade criadora da imaginação e a realidade, manifestado de dois modos: i) os sentimentos influenciando a imaginação, ou seja, não possuem apenas uma expressão externa corporal, mas também uma interna que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões; ii) a imaginação influenciando os sentimentos, isto é, quando a construção da fantasia por si só não corresponde à realidade. Vigotski (2009, p.26 e

p.28-29) exemplifica ação da terceira lei na atividade de criação da imaginação da seguinte maneira:

O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina.

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas [...] são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente.

Por fim, a quarta refere-se ao produto da imaginação ser algo completamente novo, sem nenhuma correspondência com objetos existentes ou com experiências anteriores do sujeito. No entanto, materializada, a imaginação passa a existir no mundo e a influir sobre outras coisas. É o caso, por exemplo, das máquinas e dos instrumentos criados ao longo da história da civilização. No entanto, É incorreto pensar que, apenas na área técnica, a imaginação é capaz de realizar o círculo completo da atividade criadora, pois podemos identificar esse círculo na esfera da imaginação emocional. É o caso das obras artísticas e literárias, em que temos a criação humana movida tanto pelo sentimento quanto pelo pensamento. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 33),

O autor de qualquer obra artística [...] combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo.

A imaginação humana é compreendida pela perspectiva histórico-cultural como parte do sistema de funções psicológicas superiores, precisando ser completada, isto é, realizada num artefato, numa obra, numa palavra, tornando-se produto da coletividade.

Diante do exposto, já na primeira infância é possível identificarmos processos de criação, por meio do uso da linguagem, nas brincadeiras das crianças. Smolka

(2009, p.16) afirma que é “a linguagem que torna possível o faz de conta [...]. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura.” A brincadeira coloca-se como o contexto para a incorporação de práticas e o exercício de papéis sociais.

Sobre a questão, Rangel e Victor (2016) afirmam que a brincadeira favorece os primeiros movimentos do processo de significação, posto que, na operação simbólica, própria à brincadeira, a criança organiza um sistema de signos que vai aplicar em diversas outras situações.

Os interesses da criança são mais simples e mais elementares, e suas relações com o meio não possuem a complexidade e a sutileza do comportamento do adulto. Ocorre uma profunda reestruturação da imaginação à medida que a adolescência se aproxima. Segundo Vigotski (2009, p. 48),

[...] a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. A atividade da imaginação, na forma como se manifestava na infância, retrai-se na adolescência.

A transformação nos modos de operar da/com a imaginação, de acordo com Smolka (2009), a partir da apropriação de instrumentos e de recursos criados pelo homem, redimensiona a experiência, potencializa e adensa a elaboração no nível subjetivo, ao mesmo tempo que viabiliza sua objetivação.

Desta forma, entende-se que o processo de construção de sentido a partir da leitura de obras infantojuvenis multimodais constitui relevante estratégia para o desenvolvimento da atividade criadora da imaginação e da escrita.

O sujeito completamente adaptado ao mundo não pode criar, posto que na base da atividade criadora da imaginação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades e desejos. Transportando a questão para a cena pedagógica, em especial, para a aproximação do sujeito da literatura, o sentido e o significado da criação literária em idade escolar é, segundo Vigotski (2009, p. 96), “que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação

criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida.”

Os estudos acerca da imaginação, sob a perspectiva histórico-cultural, indicam a necessidade de a escola repensar as relações entre o desenvolvimento, a imaginação, as emoções humanas e a dimensão estética, posto que o conhecimento e a sensibilidade às questões da linguagem podem redimensionar as condições e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, friso que o desenvolvimento da atividade criadora da imaginação não é um processo espontâneo, linear e natural, mas um trabalho de construção do homem sobre o homem, cujo papel da escola é de extrema relevância, posto que oportuniza situações de apropriação e de produção de cultura.

3 UMA ESCALA PELA PESQUISA-AÇÃO: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Não há pesquisa sem método. [...] É preciso adquirir métodos para cada fase do trabalho de pesquisa: exploração, documentação, pesquisa propriamente dita, redação.

Michel Beaud

O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas.

El Andaloussi

Este capítulo objetiva elucidar os pressupostos metodológicos adotados no decorrer da investigação, bem como apresentar o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados na etapa de coleta de dados e os procedimentos adotados na análise dos dados obtidos.

A curiosidade e a inquietação acerca das coisas do mundo são o “estopim” para o início de uma investigação. Objetivando superar os desafios ao seu redor, o homem tenta compreender os fenômenos da natureza, visando a melhores condições de vida. Nas ciências humanas e sociais, a pesquisa qualitativa, devido aos seus aspectos interpretativistas, naturalísticos, entre outros, tem sido utilizada como um método que busca assimilar como os indivíduos constroem e interpretam as suas relações com o mundo.

Diante dos inúmeros postulados de metodologias de pesquisa, optei por uma que proporcionasse uma mudança coletiva, já que o processo investigativo relatado neste trabalho, bem como os resultados alcançados, sugerem uma transformação tanto para mim, como professora-pesquisadora, quanto para os alunos participantes da pesquisa. Almejando refletir sobre a experiência de ensinar língua materna para alunos com deficiência visual, busquei, no decorrer da ação pedagógica, compreender, juntamente com os discentes envolvidos na pesquisa, a experiência deles de se perceberem construindo sentidos a partir da leitura de textos multimodais.

A pesquisa-ação foi a estratégia de pesquisa escolhida, pois, em linhas gerais, visa à transformação da realidade investigada e à produção de

conhecimento. É, de acordo com Barbier (2007, p. 67), “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”, implicando uma mudança do sujeito em relação à realidade. A pesquisa-ação considera o caráter histórico, social e de transformação do sujeito, não olvidando da imprevisibilidade característica do ser humano. Além disso, os temas abordados limitam-se ao contexto da pesquisa empírica, a qual, segundo Thiollent (2011, p. 15), tende “para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”, não significando o desprezo da pesquisa teórica, posto que não há incompatibilidade no fato de avançar na teorização a partir da observação e da descrição de situações vivenciadas pela sociedade.

Neste trabalho, reforço a relevância da exigência metodológica e científica na pesquisa-ação, não com o intuito de exaltar o cientificismo, o positivismo, o ou academicismo, mas objetivando resguardar o estudo de ideologias do senso comum. Desse modo, a busca pela quebra de estereótipos acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna por meio de textos multimodais é um dos objetivos almejados.

Logo, a elucidação do arcabouço metodológico norteador da presente pesquisa intenciona uma melhor compreensão das técnicas utilizadas no decorrer do estudo.

3.1 A pesquisa qualitativa

Uma definição genérica para a pesquisa qualitativa é proposta por Denzin e Lincoln (2006, p.17):

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para

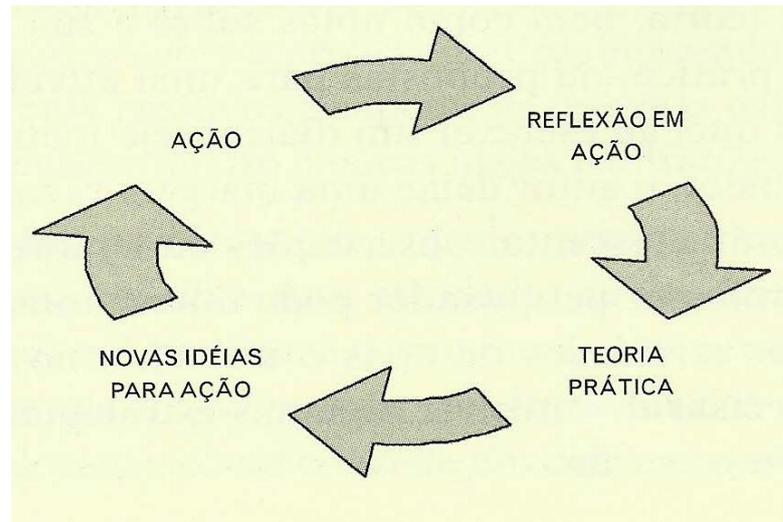
o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Ludke e André (1986) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa: 1) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador o principal instrumento para coleta dos mesmos; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação é maior com o processo do que com o produto; 4) o sentido dado às coisas e à vida pelas pessoas recebe atenção especial do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a ser indutiva.

Chizzotti (2006, p. 28) considera que o termo qualitativo designa pesquisas que, “usando, ou não, quantificações”, objetivam interpretar os fatos a partir do sentido que os indivíduos dão ao que “falam e fazem”. Além disso, o autor considera que a pesquisa qualitativa remete a “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na área da educação, torna-se cada vez mais evidente o interesse de pesquisadores pelo uso das metodologias qualitativas. Diante dessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008) explica que o professor pesquisador, com intuito de melhorar a sua prática, acaba buscando produzir conhecimento sobre os seus problemas profissionais, deixando de ser apenas um leitor de investigações feitas por outros pesquisadores. A autora destaca que uma das vantagens do trabalho do professor pesquisador é o surgimento de uma “teoria prática”, em outras palavras, o conhecimento produzido poder influenciar a atuação do professor, favorecendo o processo ação-reflexão-ação, representado na figura a seguir.

Figura 2 - relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48.

A partir dos pressupostos apresentados sobre a pesquisa qualitativa e da observação da figura 2, verifica-se que o professor pesquisador deve ser compreendido como parte do contexto social que pesquisa. Ao agir nesse contexto, ele precisa refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. Assim como Ludke & André (1986) e Bortoni-Ricardo (2008), defende-se que a pesquisa pode integrar as atividades de um profissional da educação, enriquecendo o cotidiano escolar e as práticas realizadas nesse ambiente, porém, cabe registrar que nem todo professor precisa ser pesquisador no sentido estrito do termo (ALMEIDA FILHO, 2007, p.51). Na verdade, é necessário o conhecimento do que é pesquisa e leituras acerca do que se discute na área científica ligada à prática docente²¹.

Por aproximar-se das características mencionadas anteriormente, este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, já que se ocupa da investigação acerca do processo de construção de significado por alunos com deficiência visual a partir da leitura de textos multimodais.

²¹ Almeida Filho (2007, p.52) afirma existir dois caminhos possíveis para o profissional que anseia aproximar-se do mundo das pesquisas educacionais. O primeiro deles é a formação do professor pesquisador na pós-graduação *stricto sensu*, cujos objetivos são a formação de novos pesquisadores e o surgimento de propostas transformadoras para serem executadas junto aos profissionais que trabalham com o ensino de línguas. O segundo percurso é a pós-graduação *lato sensu*, cujo objetivo é melhorar a prática do professor na sala de aula. Em ambos os trajetos, o contato com o texto científico e com práticas de pesquisa estão presentes, podendo contribuir para a formação de professores pesquisadores.

3.2 A perspectiva político-social da pesquisa-ação

De acordo com Barbier (2007), historicamente, a pesquisa-ação remonta ao período da Segunda Guerra Mundial, destacando-se nos estudos do psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, Kurt Lewin, porém, o autor expõe que há registros indicando John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, e o Movimento da Escola Nova como precursores da pesquisa-ação após a Primeira Guerra Mundial, devido ao ideal democrático, ao pragmatismo e ao empenho na prática do conhecimento científico por educadores e por educandos. Sobre a questão, vale ressaltar as palavras de Tripp (2005, p. 445): “é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.” Apesar das divergências em relação à origem da pesquisa-ação, a estratégia de pesquisa em foco tem recebido bastante visibilidade dentre as investigações sobre a linguagem, conforme afirma Nunan (1992).

Esta expedição investigativa norteia-se, principalmente, pelos estudos de Michel Thiollent (2011, p. 20), pesquisador dedicado à perspectiva político-social da pesquisa-ação, para quem a referida estratégia investigativa “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, envolvendo de maneira cooperativa ou participativa pesquisadores e participantes da pesquisa, o que permite um maior comprometimento dos envolvidos no processo.

Considero de fundamental importância salientar a distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participante, questão terminológica sobre a qual não há unanimidade. De acordo com autor (2011, p. 21), toda pesquisa-ação é participativa, uma vez que “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária, no entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação”. Desta forma, uma investigação qualifica-se como pesquisa-ação quando há uma ação por parte dos sujeitos ou dos grupos implicados no problema observado, permitindo aos pesquisadores fazer pesquisa com participantes com algo a dizer e a fazer, indo, conseqüentemente, além do simples

levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. A pesquisa-ação, portanto, propicia aos pesquisadores o exercício de um papel ativo na própria realidade dos fatos analisados.

Thiollent (2011) adverte sobre a necessidade do delineamento da ação, dos agentes, dos objetivos e dos obstáculos da pesquisa-ação, sem desprezar a exigência de conhecimento a ser produzido de acordo com os problemas identificados na ação ou entre os sujeitos da situação.

Partindo dessa perspectiva, o autor apresenta algumas características que definem a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social.

- a) há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p.22-23).

A configuração de uma pesquisa-ação dependerá, segundo Thiollent (2011), dos objetivos traçados e do contexto em que tal estratégia metodológica será desenvolvida, ressaltando que a atitude de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação por parte do pesquisador, sem a imposição unilateral das próprias concepções, é de fundamental importância.

De acordo com autor (2011, p.24), as especificidades da pesquisa-ação abarcam dois tipos de objetivos: os de pesquisa, ou seja, os objetivos de conhecimento; e os de ação, também conhecidos como objetivos práticos:

- a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação.

É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

- b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação, ou de mobilização etc.).

Torna-se possível depreender que a relação existente entre o objetivo prático e o objetivo de conhecimento é variável, uma vez que o ideal é que, com um maior conhecimento do tema, a ação seja melhor conduzida, porém, o grau de exigência por práticas constantes restringem o tempo destinado ao conhecimento. Assim, o melhor a se fazer é buscar um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação.

Ainda acerca dos objetivos da pesquisa-ação, destaco duas situações expostas pelo autor. A primeira refere-se aos casos em que o objetivo da investigação visa à tomada de consciência dos agentes implicados na atividade pesquisada, almejando desenvolver uma consciência política ou cultural coletiva acerca da questão em análise, transcendendo, conseqüentemente, a ideia de apenas resolver um problema imediato. Nessas situações, o “objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados.” (THIOLLENT, 2011, p. 25) Já a segunda situação refere-se aos casos em que o objetivo da pesquisa-ação é, principalmente, a produção de conhecimento que tenha utilidade para além da coletividade considerada na investigação local, possibilitando que o conhecimento construído possa se relacionar a outros estudos, motivando generalizações parciais em questões de ordem sociológica, educacional, entre outras.

Thiollent (2011) afirma que na pesquisa-ação a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Em muitos casos, atinge-se apenas um ou outro dos aspectos citados, porém, para o autor, com maturidade metodológica, a pesquisa-ação, quando bem direcionada, pode alcançá-los de maneira concomitante.

Esta pesquisa vai ao encontro do pensamento de Thiollent (2011) no que diz respeito à questão de inserir a pesquisa-ação no âmbito de uma perspectiva de investigação científica, na qual o ato de fazer pesquisa não esteja atrelado ao positivismo científico, mas a objetivos práticos de natureza imediata. A seguir

destaco as exigências científicas feitas às investigações norteadas pelos princípios da pesquisa-ação.

3.2.1 A pesquisa-ação e o rigor científico

A questão acerca da existência de objetivos práticos para a pesquisa-ação, exposta anteriormente, não isenta a referida estratégia metodológica de possuir objetivos de conhecimento, os quais integram a expectativa científica, própria às ciências sociais.

A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em contexto real, no qual as intervenções dos pesquisadores são realizadas conscientemente. Os participantes, no que lhes dizem respeito, desempenham papel ativo, alterando aspectos da situação analisada pelas ações que realizam. É importante registrar que as variáveis não são isoláveis na pesquisa empírica, interferindo no que se observa. Desta forma, conforme Thiollent (2011, p.28), da “observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.”

Compreende-se, portanto, que a pesquisa-ação não fomenta apenas ação ou participação, pois por meio dela é possível produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuindo para a discussão e o avanço do debate sobre a questão abordada. Apesar disso, é relevante ressaltar que, por ser mais dialógica do que a observação convencional, a referida estratégia metodológica pode parecer menos precisa e menos objetiva. Assim, as características qualitativas da pesquisa-ação – a saber: a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes – não se distanciam do espírito científico. Nas palavras de Thiollent (2011, p.30): “O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos.”

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma

maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

O autor adverte que, apesar da existência de uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa, na linha alternativa, as formas de análise são muito mais flexíveis, o que não significa dizer que dispensem recursos hipotéticos, inferenciais e comprobatórios. Vale registrar, no entanto, que há a incorporação de componentes de tipo discursivo ou argumentativo. De acordo com Thiollent (2011), as questões clássicas do raciocínio (hipóteses, inferências, entre outras) encontram apenas soluções distintas, próprias à pesquisa alternativa, que merecem ser melhor conhecidas e ampliadas, para que possam auxiliar na superação de equívocos acerca do papel da pesquisa alternativa.

Devido aos objetivos específicos e ao conteúdo social da pesquisa-ação, em geral, ocorre um distanciamento das preocupações metodológicas referentes à formalização ou às questões de lógica em geral, mesmo que algumas delas ainda perdurem. Desse modo, Thiollent (2011, p.34) esclarece que a lógica formal clássica tem pouca aplicabilidade na análise de conhecimentos cujas características são essencialmente informais, obtidas em contexto comunicativo e, conseqüentemente, “o que antigamente era considerado como devendo estar excluído da ciência por falta de ‘coerência’ ou de ‘clareza’ lógica, hoje em dia é potencialmente resgatável”.

Em consonância com o argumento do autor, sigo na defesa da legitimidade científica da pesquisa, mesmo que, em alguns momentos, seja necessário lidar com raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos acerca da questão estudada. Sobre a questão, Thiollent (2011) esclarece que o processamento da informação e do conhecimento obtido em contextos interativos não representam transgressão contra a ciência social, posto que a estratégia metodológica adotada abarca o estudo responsável da linguagem em situação, não sendo necessário temer a questão da imprecisão.

Como o autor, entretanto, defendo que não existe pesquisa sem raciocínio. Logo, considero equivocada a ideia de pesquisa-ação como uma orientação de pesquisa ilógica, sem estrutura de raciocínio, em que não há hipóteses, inferências, sendo sobretudo uma questão de sentimento ou de experiência. O que me faz concordar com as palavras de Thiollent (2011, p. 35): “Quando não queremos

pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendermos pesquisar.”

A pesquisa vai ao encontro do pensamento de Thiollent (2011) acerca da interferência da pesquisa no mundo, uma vez que o ato de pesquisar exigiu de mim, na condição de professora-pesquisadora, o trabalho com conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos da atividade intelectual.

Com o intuito de descrever alguns dos aspectos da estrutura do raciocínio subjacente à pesquisa-ação, Thiollent (2011) afirma que tal estrutura possui momentos de raciocínio de tipo inferencial, moldados por processos de argumentação ou de diálogo entre vários interlocutores. Além disso, o autor adverte que não se deve buscar uma formalização lógica nem um cálculo de proposições ou uma manipulação de variáveis representadas simbolicamente. O objetivo principal consiste em permitir ao pesquisador melhores condições para compreender, sintetizar e analisar qualitativamente o material obtido na situação investigada.

Sob o viés da pesquisa-ação, a noção de argumentação substitui em muitos casos a tradicional noção de demonstração, reconhecida por exigir um grau maior de formalização, “raramente alcançável em ciência social e praticamente impossível em pesquisas de finalidade prática” (THIOLLENT, 2011, p.37). Assim, no lugar da estrutura lógico-formal, prevalece na investigação social o reconhecimento do valor cognoscitivo do processo argumentativo, abandonando-se a ideia de que apenas a comprovação observacional e quantificada das ciências da natureza é válida.

Thiollent (2011, p.38) enumera quatro situações particulares da pesquisa-ação em que é possível verificar a presença de aspectos argumentativos.

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) nas ‘explicações’ ou ‘soluções’ apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) nas ‘deliberações’ relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) nas ‘avaliações’ dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Retomando a questão das formas de raciocínio na pesquisa-ação, o autor salienta que no andamento da pesquisa-ação é possível identificar aspectos argumentativos nos contextos de discussão entre pesquisadores e participantes,

remetendo a um vínculo intelectual entre eles, o que não significa afirmar que não existam elementos geradores de polêmicas no decorrer do processo investigativo. Nas palavras de Thiollent (2011, p.38-39): “Não se trata de fazer os participantes aderirem a dogmas preestabelecidos, é apenas uma questão de se chegar ao consenso acerca da descrição de uma situação e a uma convicção a respeito do modo de agir.”

Outro ponto destacado versa sobre a existência de um auditório, nos sentidos real e figurado, nos processos argumentativos empreendidos na situação da pesquisa-ação. Tal auditório estrutura-se em quatro níveis

- a) o ‘auditório’ efetivo constituído pelos grupos de participantes exercendo um papel ativo nos diversos tipos de seminários de pesquisa ou assembleias de discussão de resultados;
- b) o conjunto da população no qual a pesquisa é organizada e para o qual é dirigida uma série de informações por intermédio de diversos meios de comunicação formal e informal;
- c) os diferentes setores sociais (ligados ao poder ou não) que não são diretamente incluídos no campo da pesquisa, mas sobre os quais os resultados da pesquisa podem exercer alguma forma de influência;
- d) setores acadêmicos interessados na pesquisa social e suscetíveis de dar palpites favoráveis ou desfavoráveis acerca dos pesquisadores e dos resultados de suas atividades. Entre os possíveis efeitos que a pesquisa-ação pode exercer sobre o ‘auditório’ acadêmico há todo um leque de atitudes possíveis: reforçar o desprezo, abrir a discussão, iniciar revisões nos padrões metodológicos etc. (THIOLLENT, 2011, p. 39).

O autor orienta que os pesquisadores dedicados à pesquisa-ação atentem para o fato de que no processo argumentativo, ao ser considerada a presença de um ou outro dos vários auditórios, os interlocutores não estão necessariamente procurando efeitos visando à satisfação própria deles, sendo possível defrontar-se com táticas de luta, manipulações de sentido, deturpações, etc. Cabe ao pesquisador não considerar qualquer argumento na elaboração das interpretações, pois conforme Thiollent (2011, p.39), “ele tem que criticar os argumentos contrários ao ideal científico (parcialidade, engano etc.) e promover aqueles que fortalecem a objetividade e a racionalidade dos raciocínios, embora com flexibilidade”.

Objetivando esclarecer que a pesquisa-ação constitui uma estratégia metodológica capaz de explorar as situações e problemas para os quais é difícil formular hipóteses prévias e relacionadas com um restrito número de variáveis

precisas, isoláveis e quantificáveis, Thiollent (2011) afirma que a pesquisa-ação se concretiza a partir de determinadas instruções ou diretrizes relativas à maneira de examinar as questões identificadas no contexto investigado e às formas de ação. Tais instruções têm um caráter bem menos rígido do que as hipóteses, mas exercem um papel semelhante. Com isso, a partir dos resultados da pesquisa, as instruções podem ser fortalecidas ou alteradas, abandonadas ou substituídas por outras. Para o autor (2011,p. 40):

[...] a substituição das hipóteses por diretrizes não implica que a forma de raciocínio hipotética seja dispensável no decorrer da pesquisa. Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposições (quase-hipóteses) e, num segundo momento, objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas.

É preciso compreender que os fenômenos, no caso da pesquisa social, não possuem uma repetitividade padrão, sendo necessária, e perfeitamente viável, a flexibilização do raciocínio hipotético. Como consequência, a hipótese passa a ser concebida como uma “suposição criativa que é capaz de nortear a pesquisa inclusive nos seus aspectos qualitativos” (THIOLLENT, 2011, p. 43), contribuindo na busca por informações pertinentes e na argumentação necessária para balizar o grau de certeza atribuído às hipóteses qualitativas.

O autor adverte que o fato de a estratégia metodológica da pesquisa-ação recorrer a procedimentos argumentativos leva o pesquisador a privilegiar a apreensão qualitativa, porém, isto não significa que os métodos e os dados quantitativos devam ser descartados, uma vez que em muitas argumentações a frequência de um episódio pode ser levada em conta com o intuito de reforçar, ou não, um argumento. Logo, é preciso considerar que os procedimentos quantitativos são necessários à pesquisa social no que tange o balizamento dos problemas e das soluções, devendo ser utilizados com cautela.

Passando à questão das inferências e das generalizações na pesquisa social, Thiollent (2011) ressalta que a passagem do nível local para o nível global é sempre questionável. No primeiro são feitas observações de unidades particulares, tais como: indivíduos, grupos restritos, locais de moradia, trabalho, lazer, entre outros. Já no segundo almeja-se a apreensão de fenômenos que englobem, por exemplo, a

sociedade como um todo, um amplo setor de atividades, um movimento de classe, o funcionamento das instituições, entre outros.

É de fundamental importância destacar que as inferências são o caminho do raciocínio em direção à generalização. Desse modo, as inferências realizadas pelos pesquisadores são objeto de controle metodológico. O autor afirma que os pesquisadores não podem admitir qualquer tipo de raciocínio ao nível da explicação ou da interpretação dos fatos. Ainda que haja exigências estatísticas e lógicas nos casos de uma quantificação ou de uma formalização do conhecimento, os pesquisadores utilizam-se de outros tipos de exigências no que tange aos aspectos qualitativos das inferências.

Uma primeira exigência dessa ordem consiste em identificar os defeitos da generalização, em particular aqueles que consistem em, a partir de poucas informações locais, tirar conclusões para o conjunto da população ou do universo. [...] Uma segunda exigência consiste em identificar as formas ideológicas que interferem na generalização. Não se trata de pretender pesquisar sem nenhuma ideologia. Mas os pesquisadores deveriam estar em condições de estabelecer suas generalizações com base em teorias explicitadas e utilizadas dentro de um processo de raciocínio no qual a informação concreta fosse realmente tomada em consideração. (THIOLLENT, 2011, p. 46-47)

Diante do exposto, depreende-se que, quando a pesquisa-ação é a estratégia metodológica adotada, é possível abdicar das generalizações superiores em pesquisas feitas em nível local, porém, uma generalização pode ser elaborada de maneira progressiva a partir da discussão dos resultados alcançados no decorrer de várias pesquisas organizadas em distintos locais ou em distintas situações.

Outra questão levantada por Thiollent (2011, p.49) diz respeito à discussão acerca da real contribuição da pesquisa-ação em termos de conhecimento. O autor enumera os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis por meio da pesquisa-ação:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.

- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

É possível depreender, então, que a pesquisa-ação visa a alcançar ações efetivas, de transformação ou de mudança na sociedade, sem ilusões acerca dos desdobramentos das ações realizadas. Nas palavras do autor (2011, p.51):

Devemos deixar bem claro que quando se consegue mudar algo dentro das delimitações de um campo de atuação de algumas dezenas ou centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas pela permanência do sistema social como um todo, ou da situação geral. O sistema social nunca é alterado duravelmente por pequenas modificações ocorrendo na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas. Não deve haver confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando aplicada em campos de pequena ou média dimensão.

A argumentação feita serve de respaldo para a pesquisa ora relatada, uma vez que por se tratar de uma ação de caráter educacional, busquei, juntamente com os alunos participantes fazer uma análise e uma avaliação realista dos objetivos e dos resultados alcançados, enfatizando a necessidade de discussões e ações que visem a fomentar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna por alunos com deficiência visual.

Partindo do que precede, a discussão acerca da validade da pesquisa-ação transcende a questão do entrosamento entre pesquisa e ação. Faz-se necessário compreender tal estratégia metodológica como um possível caminho para propagar o saber e o conhecimento científico para grupos e para classes sociais populares a partir da aprendizagem coletiva e da tomada de consciência, gerando um comprometimento com futuras ações coletivas.

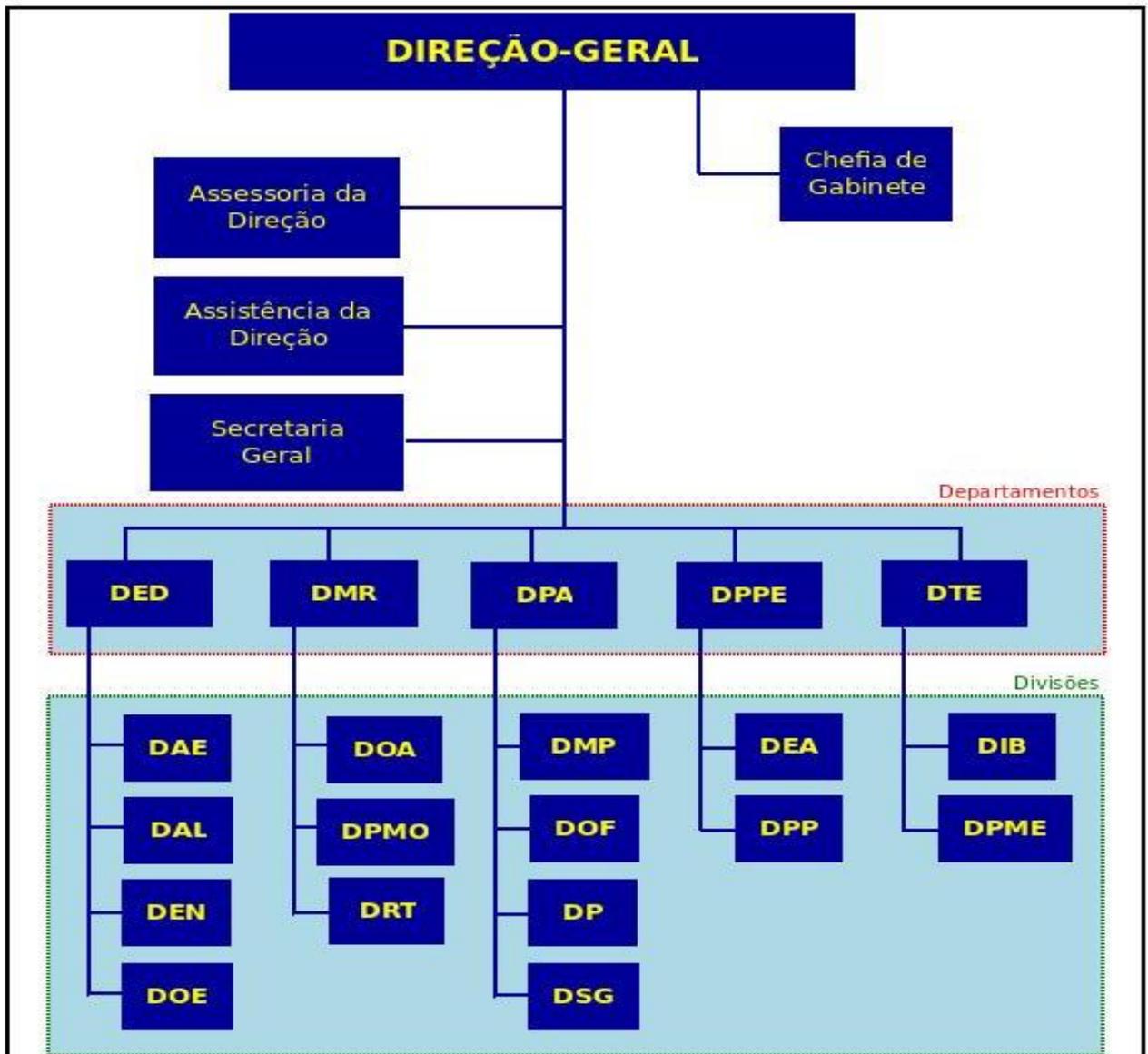
3.3 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC), considerado um centro de referência nacional na área de deficiência visual, cujas competências fundamentais são:

- I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à temática da deficiência visual;
- II - promover a ascensão intelectual, social e humana da pessoa com deficiência visual, mediante sua competência como órgão de pesquisa e educação, visando garantir o atendimento educacional e reabilitacional;
- III - ofertar Educação Precoce, Ensino Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas articulada e subsequente, às pessoas com deficiência visual;
- IV - promover e realizar cursos de pós graduação lato sensu e stricto sensu, extensão e aperfeiçoamento, na temática da deficiência visual;
- V - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, de saúde, e de inclusão das pessoas com deficiência visual;
- VI - promover programas de divulgação e intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações tecnológicas, na área da deficiência visual;
- VII - desenvolver, produzir e distribuir material especializado;
- VIII - produzir e distribuir impressos em braille e no formato para baixa visão;
- IX - promover o desenvolvimento pedagógico por meio de pesquisas, cursos e publicações na temática da deficiência visual;
- X - desenvolver programas de reabilitação, pesquisas de mercado de trabalho e de promoção de encaminhamento profissional, visando possibilitar, às pessoas com deficiência visual, o pleno exercício da cidadania; e
- XI - atuar de forma permanente junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando o resgate da imagem social das pessoas com deficiência visual. (IBC, 2019, on-line).

Para uma melhor compreensão da estrutura e do funcionamento da instituição, apresento o organograma do IBC, dando, em seguida, maior atenção ao Departamento de Educação, já que a presente pesquisa está vinculada às atividades do referido departamento.

Figura 3 - organograma IBC



Fonte: IBC, 2019

Sobre o organograma apresentado, vale explicitar:

- O Departamento de Educação (DED) é formado pelas seguintes divisões: Divisão de Assistência ao aluno (DAE), Divisão de Atividades Culturais e de Lazer (DAL) Divisão de ensino (DEN) e Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica (DOE).
- O Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação (DMR) é composto por: Divisão de Orientação e Acompanhamento (DOA), Divisão de Pesquisas Médicas, Oftalmológicas e de Nutrição (DPMO) e Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional (DRT).

- O Departamento de Planejamento e Administração (DPA) é formado pelas seguintes divisões: Divisão de Material e Patrimônio (DMP), Divisão de Planejamento e execução Orçamentária e Financeira (DOF), Divisão de Pessoal (DP) e Divisão de Serviços Gerais (DSG).
- O Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE) é composto pela Divisão de Extensão e Aperfeiçoamento (DEA) e pela Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa (DPP).
- O Departamento Técnico Especializado (DTE) é formado por: Divisão de Imprensa Braille (DIB) e Divisão de Produção de material especializado (DPME).

Dando continuidade ao detalhamento do contexto de pesquisa, concentro-me em dados do Departamento de Educação do IBC, posto que a pesquisa relatada se desenvolveu sob a chancela do referido departamento.

O Departamento de Educação do IBC é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos, surdocegos e com baixa visão, ofertando, em período integral, as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio). O trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam no DED apoia-se em metodologias e técnicas atentas à forma peculiar com que as pessoas com deficiência visual apreendem a realidade.

Dos cinco anos da Educação Infantil, os três primeiros anos são dedicados à estimulação precoce, etapa que as crianças são despertadas para o mundo por meio da aquisição da marcha, da linguagem e o início dos processos de socialização. Já os dois últimos anos são dedicados ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes das crianças, visando à progressão delas na vida escolar.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o aluno cumpre o mesmo currículo das escolas regulares, tendo acesso a todo o aparato da educação especializada.

As divisões que constituem o DED são de fundamental importância para o bom funcionamento do referido departamento. A DEN é responsável pela supervisão do planejamento das atividades escolares. A DAE fica a cargo da manutenção da observância das normas disciplinares e de convivência junto aos alunos. A DOE, por meio da orientação educacional, da psicologia, da fonoaudiologia, da psicomotricidade e da musicoterapia, tem a função de planejar e implementar estratégias que subsidiem a elaboração de programas e ações adequadas às

condições e às necessidades individuais e coletivas dos professores e dos alunos. Por último, a DAL é responsável pelo planejamento e pela realização de atividades socioculturais, as quais auxiliam no desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Sob os cuidados da DAL encontram-se a Biblioteca Louis Braille, a Biblioteca Infantil e o Museu do IBC.

No ano de 2017, a Educação Básica ofertada pela instituição atendeu a 307 alunos. Já em 2018, foram atendidos 258 alunos. No quadro a seguir, há o detalhamento do número de alunos por modalidade de ensino.

Quadro 2- alunos atendidos pelo IBC nos anos de 2017 e 2018

Modalidade de Ensino	ANO 2017 Número de alunos	ANO 2018 Número de alunos
Estimulação Precoce	56	56
Educação Infantil	29	29
Ensino Fundamental 1º segmento	138	95
Ensino Fundamental 2º segmento	84	78
Total de alunos atendidos	307	258

Fonte: IBC (2019).

Vale ressaltar que a oferta de Ensino Médio na instituição é uma tarefa recente, iniciada em 2019, com a inclusão da modalidade Ensino Médio Integrada ao Ensino técnico dos seguintes cursos: Técnico em Artesanato (cerâmica, escultura e serigrafia); Técnico em Instrumento Musical (piano, violão e guitarra), Técnico de Revisão de Textos no Sistema Braille e Técnico em Massoterapia.

Exposto o número de alunos atendidos pela escola nos anos em que a coleta de dados foi realizada, passo ao detalhamento do perfil dos participantes da pesquisa, todos alunos da modalidade ensino fundamental.

3.4 Os participantes da pesquisa

Uma das características da pesquisa-ação que mais me chama a atenção consiste no fato de os participantes não serem considerados meros informantes,

muito menos compreendidos como desconhecedores e/ou desinteressados no que tange à situação analisada. Ao contrário, na pesquisa-ação o saber espontâneo dos sujeitos ou grupos participantes é reconhecido e analisado pelos pesquisadores, o que possibilita a geração de um conhecimento descritivo e crítico da situação, com as particularidades que, em geral, fogem aos procedimentos padronizados.

Nos quadros 3 e 4 a seguir, apresento o perfil dos 18 alunos participantes da pesquisa, organizado por edição da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*.

Quadro 3 - perfil dos participantes da primeira edição da oficina

Aluno	Idade	Ano escolar	Condição visual
Cleide	16	Sétimo ano	Cega
Emília	16	Sétimo ano	Cega
Glauber	16	Sétimo ano	Baixa visão
Guto	15	Quinto ano	Cego
Leon	16	Sétimo ano	Baixa visão
Miguel	17	Sétimo ano	Cego

Quadro 4 - perfil dos participantes da segunda edição da oficina

Aluno	Idade	Ano escolar	Condição visual
Amanda	14	Sexto ano	Cega
Carla	17	Quinto ano	Cega
Douglas	16	Sexto ano	Baixa visão
Gael	16	Sétimo ano	Baixa visão
Glória	16	Sétimo ano	Cega
Ingrid	14	Sexto ano	Cega
Ivana	13	Quinto ano	Baixa visão
Kaithy	13	Sexto ano	Baixa visão
Kátia	13	Quinto ano	Cega
Leandro	13	Sexto ano	Baixa visão
Lucas	13	Sexto ano	Baixa visão
Ricardo	14	Sexto ano	Cego

Os alunos participantes da oficina foram informados que as sessões de leitura integravam a pesquisa de Doutorado desenvolvida por mim e foram convidados a

preencherem voluntariamente o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

Quanto ao critério utilizado para a escolha dos alunos participantes da pesquisa, não foi necessário estabelecer um perfil de aluno nem de turma, uma vez que meu intuito era trabalhar com os alunos que demonstraram, voluntariamente, interesse por participar da oficina. Vale registrar que no período em que a oficina foi oferecida havia a oferta de outras oficinas, tais como de esporte, ciências, história, entre outras, permitindo ao aluno buscar a atividade extracurricular com a qual tivesse mais afinidade.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Os pesquisadores dedicados à pesquisa-ação tendem a buscar métodos e técnicas para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Para tanto, Thiollent (2001) adverte que, em certos casos, os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar.

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas. Vale salientar que a gravação de todas as aulas das duas edições da oficina, bem como os registros de campo, foram de grande valia no processo de análise de dados.

3.5.1 A análise documental

Lüdke e André (1986, p. 38-39) argumentam que a questão da análise documental é pouco explorada na área de educação, apesar de ser uma estratégia de pesquisa bastante significativa para pesquisas qualitativas, posto que uma das

vantagens do uso de documentos em investigações educacionais é o baixo custo e a possibilidade de consulta aos documentos várias vezes. Além disso, são significativos para a fundamentação das afirmações e declarações feitas pelos pesquisadores.

Na pesquisa, os textos produzidos pelos alunos no decorrer da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto* são considerados documentos a serem analisados, uma vez que expõem a expressão dos alunos participantes acerca do processo de leitura e de interpretação dos textos multimodais trabalhados na oficina.

3.5.2 O questionário

O questionário pode ser definido como um instrumento de investigação pelo qual “o pesquisador recolhe o testemunho de participantes interrogando-os por escrito”(LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 336), podendo ser formado “por um número mais ou menos elevado de questões [...], tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, expectativas, situações vivenciadas, etc.”(GIL, 1999, p. 128).

Os questionários podem ser de três tipos: fechado, constituído apenas por questões fechadas, impossibilitando o desenvolvimento das respostas pelo participante; semiaberto, formado por questões fechadas e abertas; aberto, constituído por questões abertas, oportunizando maior liberdade ao participante para desenvolver suas respostas. Long (2005, p. 38-39) ressalta que os questionários abertos possibilitam a coleta de um grande número de informações detalhadas e menos padronizadas. Já os do tipo fechado permitem a obtenção de informações mais padronizadas e de fácil quantificação.

Neste trabalho, foram utilizados três questionários (APÊNDICE B): O *Questionário I*, aplicado no início de cada edição da oficina, formado por 8 questões, objetivava coletar dados pessoais dos alunos participantes, tais como idade, série, informações sobre a trajetória do aluno em relação às práticas de leitura, averiguar as motivações que levaram os participantes a se inscreverem na oficina, identificar as expectativas dos alunos em relação à oficina. O *Questionário II*, composto por 3 questões, era aplicado sempre ao final de uma sessão de leitura, com intuito de

colher as impressões dos alunos sobre a sessão finalizada. O *Questionário III*, formado por 4 questões, visava a obter informações sobre a avaliação do curso por parte dos participantes.

3.5.3 A entrevista

A entrevista é caracterizada por Bogdan e Biklen (1998) como uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, realizada a fim de obter informações sobre o entrevistado.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que a entrevista é um instrumento de coleta de dados fácil de ser utilizado, porém Fontana e Frey (1994) afirmam que a atividade do entrevistador é um trabalho muito mais árduo do que parece a princípio, pois “a palavra falada ou escrita tem um resíduo de ambiguidade, não importa o cuidado com que estruturamos as perguntas e relatemos ou codifiquemos as respostas.”²²

Para Bogdan e Biklen (1988), o objetivo central de uma entrevista é compreender como pensa o entrevistado, o que não significa obter respostas para todas as perguntas. Cabe ao pesquisador estar pronto para aproveitar as oportunidades que a situação da entrevista proporciona, abandonando, se preciso, o roteiro original. Os autores ressaltam que o pesquisador não se deve considerar o mais preparado em relação ao assunto pesquisado, uma vez que o entrevistado é o especialista naquilo que o pesquisador investiga. Ademais, consideram que existem dois papéis possíveis para a entrevista em uma pesquisa qualitativa. O primeiro é o de estratégia principal para o processo de coleta de dados, já o segundo é o de estratégia auxiliar, utilizada em conjunto com outros instrumentos, tais como a observação participante, a análise documental, entre outros. Nesta pesquisa, a entrevista tem esse papel auxiliar, contribuindo para a triangulação dos dados.

Sobre as entrevistas, Rosa e Arnoldi (2006) as classificam em três tipos: estruturada, semiestruturada e livre. Tal classificação é feita em função do nível de

²² Tradução minha. No original: “The spoken or written word has always a residue of ambiguity, no matter how carefully we word the questions and report or code the answers.”

estruturação e do roteiro das questões utilizadas. Em síntese, a entrevista estruturada apresenta questões formalmente elaboradas que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e preferencialmente fechada, voltando-se para a obtenção de informações, por meio de respostas curtas e concisas. Em geral, os registros obtidos são analisados quantitativamente. Já a entrevista semiestruturada possui questões que possibilitam que o participante “discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”. Por isso, a entrevista semiestruturada pode servir como instrumento de grande potencial em pesquisas qualitativas. Com relação à entrevista livre, as autoras entendem que esse tipo é feito por meio de um relato oral a partir do qual são coletadas informações desenvolvidas pelo entrevistado quase sem a interferência do pesquisador.

Nesta pesquisa, partindo da classificação proposta por Rosa e Arnold (2006), utilizo uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), cujas perguntas norteadoras têm o objetivo de obter informações sobre a percepção dos alunos acerca da participação deles na oficina, da condução das sessões de leitura, dos materiais utilizados e das atividades realizadas nos encontros.

3.6 *Viajando pelas entrelinhas do texto: a oficina*

Devido ao funcionamento em período integral do DED, o desenvolvimento de atividades complementares ao currículo escolar, ofertadas no período vespertino, é uma das atribuições dos professores lotados no referido departamento. Dessa forma, objetivando contribuir para o aumento das propostas de atividades extracurriculares e, conseqüentemente, realizar a coleta de dados da pesquisa, elaborei um projeto de oficina de leitura de livros infantojuvenis e de produção textual para alunos da segunda fase do ensino fundamental.

A pertinência pedagógica da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual* consiste em contribuir para o desenvolvimento da atividade de criação da imaginação e das habilidades de leitura e escrita dos discentes, a partir das sessões de leituras propostas. No quadro 5, apresento a

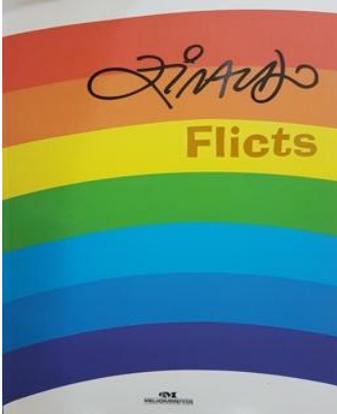
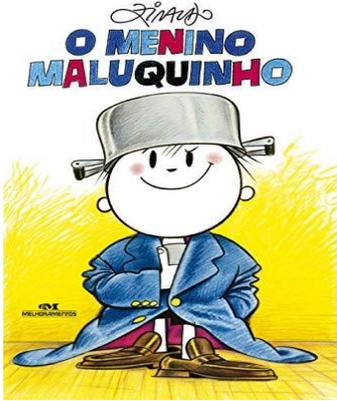
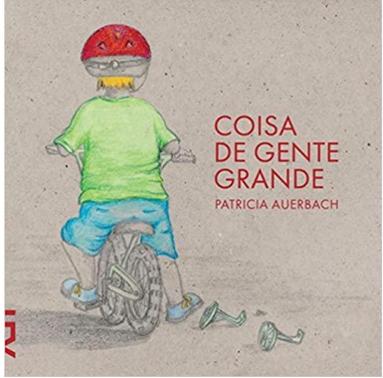
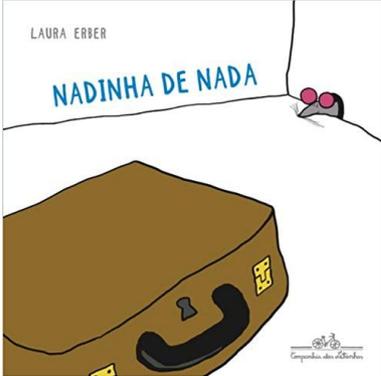
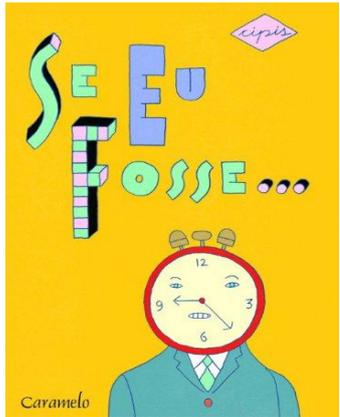
proposta de oficina entregue à coordenação da segunda fase do ensino fundamental no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018.

Quadro 5 - formulário para a proposição de oficina

PROPOSTA DE OFICINA – LÍNGUA PORTUGUESA
<p>Título: Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual</p> <p>Professor proponente: Paolla Cabral Silva Brasil</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> a) Instigar a leitura e a discussão de textos multimodais; b) Desenvolver a atividade criadora da imaginação; c) Desenvolver as habilidades de leitura e escrita. 2. Principais áreas relacionadas à oficina: Língua Portuguesa e Literatura. 3. Público-alvo: alunos acima de 12 anos. 4. Vagas: 15 vagas Obs.: a seleção dos alunos acontecerá por sorteio, caso a quantidade de inscrições ultrapasse o número de vagas. 5. Frequência das aulas: 1 vez por semana (2 tempos = 1h40). 6. Período de oferta: segundo semestre letivo de 2017 (houve uma segunda edição no primeiro semestre de 2018). 7. Número de encontros previstos: 18. 8. Lista de conteúdos/temas a serem trabalhados na oficina: linguagem verbal, linguagem não verbal, denotação; conotação, figuras de linguagem, interpretação de textos e produção textual. 9. Previsão de recursos a serem empregados na oficina: livros infantojuvenis, apostilas ampliadas, apostilas em Braille; folhas para escrita em Braille, folhas com pauta ampliada, reglete, punção, lápis, caneta, borracha, aparelho de som, almofadas, tapetes. 10. Espaço físico desejável para a oferta da disciplina: sala de aula. 11. Método de avaliação individual/por aluno: rodas de conversas, produções textuais e autoavaliação.

As obras literárias trabalhadas no decorrer das duas edições da oficina são apresentadas no quadro 6.

Quadro 6 - roteiro de viagem – obras literárias

Sessão de leitura 1	Sessão de leitura 2	Sessão de leitura 3
<p><i>Flicts</i> (1969), de Ziraldo</p> 	<p><i>Menino Maluquinho</i> (1980), de Ziraldo</p> 	<p><i>Coisa de Gente Grande</i> (2015), de Patricia Auerbach</p> 
Sessão de leitura 4	Sessão de leitura 5	Sessão de leitura 6
<p><i>O lenço</i> (2013), de Patricia Auerbach</p> 	<p><i>Nadinha de nada</i> (2016), de Laura Erber</p> 	<p><i>Se eu fosse...</i> (2013), de Marcelo Cipis</p> 

Os planos de aulas de todas as sessões de leitura pautaram-se na estrutura exposta no quadro 7.

Quadro 7- estrutura do plano de aula da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*

Plano de aula (Estrutura): Oficina Viajando pelas entrelinhas do texto
Objetivo: Compreender o processo de construção de sentido dos alunos participantes a partir da leitura da textos multimodais.
Etapas da sessão de leitura:

Primeiro momento: vida e obra do autor. Segundo momento: apresentação do tema da obra. Terceiro momento: leitura do texto. Quarto momento: discussão e interpretação Quinto momento: produção textual. Sexto momento: avaliação.

No próximo capítulo, apresento, de maneira detalhada, os planos de aula das três sessões de leitura escolhidas para fomentar a análise.

3.7 Procedimentos adotados para a análise dos dados

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes que, muitas vezes, de acordo como Minayo (2004), não podem ser reduzidos à operacionalização, porém, a interpretação de dados é uma fase de fundamental significância para a validação de uma pesquisa. Assim, nesta pesquisa, utilizo a análise por triangulação de dados com o intuito de reforçar a relevância do diálogo entre os dados empíricos coletados, os autores apresentados no capítulo teórico, bem como da análise de conjuntura de maneira contínua e dialética.

A análise por triangulação de dados, segundo Minayo (2010), pressupõe dois momentos distintos, articulados dialeticamente, que favorecem uma percepção de totalidade acerca do objeto em estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos considerados em um estudo científico sob a perspectiva qualitativa.

O primeiro momento visa à preparação dos dados empíricos coletados, mediante processos que objetivam à organização e ao tratamento das narrativas. Os dados empíricos da presente pesquisa resultam das gravações das sessões de leitura da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*, dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da oficina, dos questionários respondidos pelos participantes ao final de cada sessão de leitura, e das entrevistas realizadas com os mesmos após o término da oficina.

O segundo momento tem como foco a análise propriamente dita, implicando a necessidade de reflexão acerca: i) da percepção dos sujeitos sobre determinada realidade; ii) dos processos que perpassam as relações estabelecidas no âmbito da realidade analisada, a partir da retomada aos autores que se dedicam à temática abordada na pesquisa; iii) das estruturas que atravessam a vida em sociedade.

A análise de dados por triangulação, a partir da articulação entre dados empíricos, teorias que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, configura uma possibilidade para minimizar a segregação entre teoria e prática científica.

Gomes et al. (2010, p. 185) afirmam que o processo interpretativo, a luz da perspectiva qualitativa, deve ser conduzido por meio de uma “valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão”, seguida de um movimento analítico, no qual os dados serão contextualizados, criticados, comparados e triangulados.

Quadro 8- etapas do processo interpretativo sob a ótica qualitativa

Primeiro processo interpretativo (valorização fenomênica e técnica das informações coletadas)	Etapa 1: Transcrição dos dados. Etapa 2: avaliação dos dados (pré-análise). Etapa 3: elaboração de categorias de análise.
Segundo processo interpretativo (análise contextualizada e triangulação dos dados)	Etapa 1: leitura aprofundada do material selecionado. Etapa 2: investigação ancorada no diálogo com os autores. Etapa 3: análise de conjuntura mais ampla (macro análise).
Terceiro processo interpretativo (construção-síntese)	Etapa única: diálogo entre dados empíricos, autores que tratam da temática e análise de conjuntura.

Fonte: adaptado de Marcondes e Brisola (2014, p. 207)

Diante do exposto, a escolha da análise por triangulação de dados justifica-se pelo fato da mesma constituir uma opção interpretativa que oportuniza o desenvolvimento de um comportamento reflexivo-conceitual e prático acerca do objeto de estudo em questão, a construção de sentidos por alunos com deficiência visual a partir da leitura de textos multimodais.

4 CHEGADA AO DESTINO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar
Basta imaginar que ele está partindo, sereno indo
Se a gente quiser... Ele vai pousar

Toquinho e Vinicius de Moraes

Chegamos! Neste capítulo, apresento alguns destinos literários visitados no decorrer dos encontros da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*, bem como exponho e analiso os dados obtidos por meio das gravações em áudio e em vídeo das sessões de leitura, das produções textuais feitas pelos alunos e das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Diante da constituição de um amplo *corpus* no decorrer desta expedição investigativa, optei por concentrar a discussão dos dados provenientes da execução das sessões de leitura das obras *Flicts* (2012 [1969]), de Ziraldo, *Coisa de gente grande* (2015) e *O lenço* (2013), ambos de Patrícia Auerbach. A opção por um recorte do *corpus* deve-se ao fato das obras citadas representarem distintas possibilidades de trabalho com a multimodalidade textual.

No que tange à construção da narrativa por meio da palavra e da imagem, as demais obras trabalhadas ao longo da oficina, *O menino Maluquinho* (2016 [1980]) de Ziraldo, *Nadinha de nada* (2016), de Laura Erber, e *Se eu fosse...* (2013), de Marcelo Cipis, possuem características semelhantes com os textos eleitos para fomentar a análise realizada neste capítulo, possibilitando que o recorte do *corpus* contemple de maneira satisfatória objetivos almejados na pesquisa.

Os textos selecionados são considerados, portanto, exemplos de obras constituídas por uma multimodalidade textual que ora prescinde da imagem para o entendimento do enredo, caso de *Flicts*, ora pauta-se na interdependência da imagem e da palavra, situação de *Coisa de Gente Grande*, e ora constitui-se apenas pelo uso da imagem, permitindo e exigindo ao leitor a criação de um enredo próprio, baseado nas suas impressões acerca das imagens, conjuntura de *O lenço*.

A análise dos dados será conduzida a partir das seguintes categorias:
a) apreensão das formas de aproximação dos alunos aos textos; b) compreensão

das estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer dos encontros dedicados às obras em foco; c) análise das produções textuais feitas pelos alunos a partir do textos motivadores.

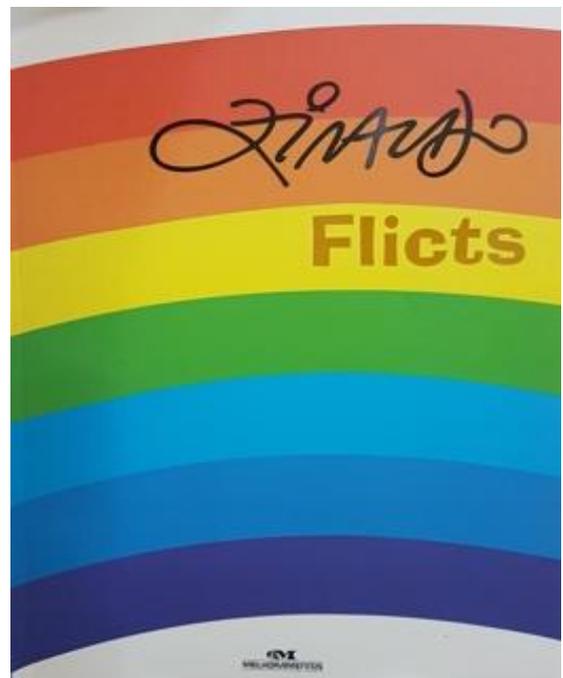
Para uma melhor categorização dos dados, as análises estão dispostas sobre cada obra, trazendo as construções observadas nos alunos participantes. Desse modo, inicio com a análise da sessão de leitura e das produções dos alunos realizadas a partir do estudo de *Flicts*, para então seguir para *Coisa de Gente Grande* e, por fim, para *O lenço*.

4.1 Primeiro destino: *Flicts*, de Ziraldo Alves Pinto

Flicts foi o primeiro destino literário da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*. A escolha de *Flicts* justifica-se pelo fato de ser uma obra que inaugura um novo conceito estético da literatura infantojuvenil no Brasil. Além disso, *Flicts* aproxima-se do propósito da pesquisa, uma vez que, por meio da metáfora da viagem, permite o embarque dos alunos na jornada da personagem principal da obra, definida por Carlos Drummond de Andrade, em 1969, em texto publicado no *Jornal do Brasil*, como “o giro ansioso de Flicts pelo universo”.

Meu objetivo, ao escolher *Flicts* como a primeira obra a trabalhar no processo de coleta da dados da pesquisa, foi obter subsídios para compreender o

potencial imaginativo, ou melhor, a atividade de criação da imaginação dos alunos participantes a partir da leitura de um texto multimodal que, por meio do verbal e do



Descrição da imagem: Capa do livro *Flicts*, de Ziraldo. Em alusão a curva do arco-íris, sobre um fundo branco, estão dispostas as cores vermelha, laranja, amarela, verde, azul, azul anil e violeta.

não verbal, constitui uma narrativa poética acerca do lugar do outro no mundo. A escolha justifica-se também pelo fato de a própria trajetória de *Flicts* guardar, possivelmente, semelhanças com as histórias de vida dos alunos participantes, em função da concepção social sobre a deficiência visual, transpassada muitas vezes por situações de isolamento. Com isso, busquei identificar como os alunos participantes compreendem a sua jornada em busca de reconhecimento dos seus direitos na sociedade em que vivem.

Acerca da narrativa, *Flicts* é a história de uma cor que se percebe sozinha e busca seu lugar no universo das cores.

Tudo no mundo tem cor
 tudo no mundo é
 Azul
 Cor-de-rosa
 Ou Furta-cor
 é Vermelho ou
 Amarelo
 quase tudo tem seu tom
 Roxo
 Violeta ou Lilás
 Mas
 não existe no mundo
 nada que seja *Flicts* [...] (ZIRALDO, [1969], 2012, p. 12)

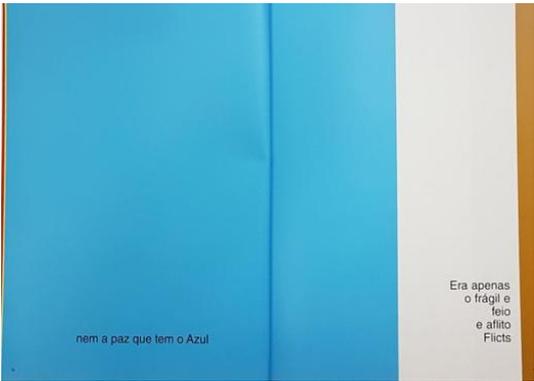
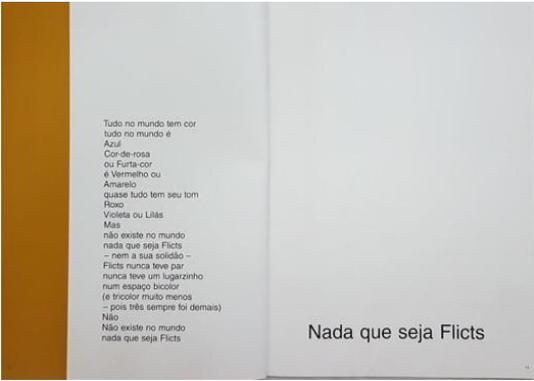
Cascarelli (2007), ao analisar a obra, revela o desejo de *Flicts* por tornar-se qualificador de outros sujeitos. Na busca por esse objetivo, a personagem perpassa quatro universos: i) o infantil, uma vez que *Flicts* tenta inserir-se em elementos escolares, como a caixa de lápis de cor, as brincadeiras da hora do recreio, entre outros; ii) o adulto, já que sai em busca de trabalho, oferecendo-se para representar faixa, escudo, brasão, bandeira, estandarte, estrela ou inscrição; iii) o dos elementos naturais, posto que a personagem tenta encaixar-se nas inconstâncias do mar; iv) e das amizades, no qual *Flicts* procura alguém para ser seu par, companheiro, amigo ou irmão.

A obra realiza um movimento contrário de concretização do texto como um todo, pois, se usualmente nos deparamos com textos infantojuvenis em que o não verbal concretiza o verbal, em *Flicts* é o verbal que concretiza o não verbal. Nas palavras de Cascarelli (2007, p 56) sobre a obra em questão, o “efeito no ato da leitura é de dependência, visto o sentido de complementação que uma expressão

oferece à outra”. A título de exemplificação do que é colocado pela autora, apresento algumas páginas da obra em foco, destinadas à apresentação da personagem principal e de outras cores.

Quadro 9 - Análise da apresentação de *Flicts*

<p>Páginas 4 e 5:</p>  <p>“Era uma vez uma cor/ muito rara e muito triste/ que se chamava Flicts”</p>	<p>Inicia-se a apresentação da personagem principal, destacando o estado de raridade e de tristeza da mesma, sinalizando, conseqüentemente, o deslocamento de Flicts no universo das cores. Há um destaque proposital para a cor branca, a qual ocupa por completo a página 4 e demarca na página 5 o lugar da linguagem verbal. É possível inferir que o Branco, personagem que acompanha Flicts em boa parte da narrativa, representa a solidão, o isolamento, o exílio que permeia a existência de Flicts.</p>
<p>Páginas 6 e 7:</p>  <p>“não/ tinha/ a/ força/ do/ Vermelho”</p>	<p>O Vermelho é apresentado a partir de uma comparação a Flicts, destacando a fragilidade da personagem principal. O posicionamento da linguagem verbal reafirma a força da personagem anunciada. Diante da força do Vermelho, as palavras são dispostas uma a uma numa composição vertical isolada no canto inferior direito da página 7.</p>
<p>Páginas 8 e 9:</p>  <p>não tinha a imensa luz do Amarelo</p>	<p>Seguindo o mesmo padrão de apresentação do Vermelho, o Amarelo surge ocupando por completo as páginas em foco, não deixando um espaço reservado para a linguagem verbal, a qual aparece inscrita sobre a própria personagem. Além disso, segue-se o padrão de apresentação da nova personagem por meio da comparação à personagem principal.</p>

<p>“não tinha a imensa luz do Amarelo”</p>	
<p>Páginas 10 e 11:</p>  <p>“nem a paz que tem o Azul”</p> <p>“Era apenas/ o frágil e/ feio/ e aflito/ Flicts”</p>	<p>Observa-se, mais uma vez, a apresentação de uma nova personagem por meio da comparação a Flicts. O Azul ocupa toda a página 10 e metade da página 11. Logo em seguida, surge o Branco que separa o Azul de Flicts, o qual ocupa apenas uma estreita faixa da referida página. Há uma distinção na forma de apresentação da linguagem verbal, pois a inscrição feita sobre o Azul apresenta-se de forma linear, horizontal, já a inscrição que qualifica Flicts (frágil, feio e aflito) surge sobreposta ao Branco de maneira verticalizada, decomposta e irregular.</p>
<p>Páginas 12 e 13:</p>  <p>“Tudo no mundo tem cor/ tudo no mundo é Azul/ Cor-de-rosa/ ou Furta-cor/ é Vermelho ou/ Amarelo/ quase tudo tem seu tom Roxo/ Violeta ou Lilás/ Mas/ não existe no mundo nada que seja Flicts/ – nem a sua solidão –/ Flicts nunca teve par/ nunca teve um lugarzinho/ num espaço bicolor/ (e tricolor muito menos/ – pois três sempre foi demais)/ Não/ Não existe no mundo nada que seja Flicts”</p> <p>“Nada que seja Flicts”</p>	<p>Flicts ainda aparece de forma estreita no canto esquerdo da página 12. Na sequência, o Branco toma conta do restante da página e de toda a página 13, representando a solidão, o deslocamento de Flicts no mundo das cores. Por meio da linguagem verbal, a solidão representada pelo Branco é confirmada, pois, apesar de quase tudo no mundo ter seu tom, não há nada Flicts.</p>

As páginas apresentadas demonstram como *Flicts* não se enquadrava no mundo das cores. O trabalho com a referida obra durante a oficina *Viajando nas entrelinhas do texto* foi realizado com base no plano de aula exposto na próxima seção.

4.1.1 Plano de aula para o estudo de *Flicts*

O plano de aula desenvolvido visando a aproximação dos alunos participantes da pesquisa à obra *Flicts*, bem como a construção de sentidos por parte dos alunos a partir do texto em foco, foi organizado em seis etapas, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 10 - Plano de aula da sessão de leitura de *Flicts*, de Ziraldo

Objetivo: Compreender o processo de construção de sentido dos alunos participantes a partir da leitura de <i>Flicts</i> , texto que por meio do verbal e do não verbal trata do lugar do outro no mundo.	
Etapas da sessão de leitura	
Primeiro momento: vida e obra do autor	Perguntas norteadoras: Quem é Ziraldo? Com quais textos do autor vocês já tiveram contato? Quais personagens criados pelo autor os alunos conhecem?
Segundo momento: apresentação do tema da obra	Perguntas norteadoras: Vocês sabem que cor é <i>Flicts</i> ? Quais cores vocês mais gostam? Por quê?
Terceiro momento: leitura do texto	Leitura em voz alta pela professora.
Quarto momento: discussão e interpretação	Diálogo coletivo acerca das impressões sobre a obra. Releitura da obra com intuito de observar as construções de sentido realizadas pelos alunos a partir da leitura do texto. Perguntas norteadoras: Quem é <i>Flicts</i> ? Como <i>Flicts</i> é caracterizado no decorrer da obra? Qual o objetivo de <i>Flicts</i> ?

	Por quais lugares <i>Flicts</i> passou durante a busca por seu objetivo? Quais situações de exclusão <i>Flicts</i> vivenciou em sua trajetória?
Quinto momento: produção textual	Escreva um pequeno texto sobre <i>Flicts</i> . Escreva um texto sobre a sua trajetória de vida.
Sexto momento: avaliação	Destaque o que você mais gostou e o que você menos gostou do trabalho com o livro <i>Flicts</i> . Deixe um recadinho para a professora.

Pautando-me nas três categorias de análise apresentadas na introdução deste capítulo, inicio a análise dos dados obtidos a partir da execução da sessão de leitura de *Flicts*.

4.1.2 A aproximação dos alunos à obra *Flicts*

Em relação a categoria de análise (a), dedicada à apreensão das formas de aproximação dos alunos aos textos, no decorrer da oficina, a partir da condução didática adotada, foi possível observar diferentes estratégias de aproximação dos alunos participantes da pesquisa ao texto em evidência, divididas em 4 subcategorias: i) familiaridade com outras obras do autor; ii) conhecimento prévio sobre o tema da narrativa; iii) objeto que “carrega” a história; iv) postura adotada diante da leitura do texto.

4.1.2.1 A aproximação dos alunos à obra *Flicts* por meio da familiaridade com outras obras do autor

Diante da informação de que *Flicts* foi escrito há mais de 60 anos por Ziraldo, ao serem perguntados se haviam lido alguma obra, ou se conheciam alguma personagem criada pelo autor, os alunos, em poucos segundos, recordavam-se de *O menino Maluquinho*.

Douglas e Glória, por exemplo, conversando paralelamente, afirmaram, em tom de voz baixo, que já ouviram falar do autor. Glória exclamou, bastante entusiasmada: “Menino Maluquinho!”, pedindo a confirmação do palpite dado: “É o menino Maluquinho, professora?”. Gael perguntou se Ziraldo “tem a ver com o Sítio do Pica Pau Amarelo” e, diante da resposta, “Não, esse é o Monteiro Lobato.”, dada por mim, o aluno continuou, “Isso, mas eu... eu li alguma história que tinha o nome dele”, demonstrando interesse em dizer que conhecia textos do autor em foco.

A estratégia didática adotada objetivou detectar se havia uma experiência prévia dos alunos com outros títulos produzidos por Ziraldo. Observo que o aluno Gael tentou aproximar-se da obra por meio de outras conhecidas por ele, citando uma de autoria de Monteiro Lobato como de Ziraldo. É possível depreender a relevância da associação realizada por Gael, pois, ao lançar para Ziraldo a grandeza de Lobato, demonstrou que apesar de não saber quem é quem, reconhece que os dois são grandes autores da literatura brasileira. Vale registrar que nenhum dos alunos participantes afirmou ter lido uma obra do autor em questão. Apenas Glória assistiu ao produto cinematográfico *Menino Maluquinho – O Filme*.

4.1.2.2 A aproximação dos alunos à obra *Flicts* por meio do conhecimento prévio acerca da temática do texto

Outra estratégia de aproximação dos alunos à obra ocorreu por meio da exposição feita por eles acerca do conhecimento prévio que detinham sobre a temática discutida em *Flicts*, isto é, o conceito de cor.

Diante da pergunta “Alguém aqui pesquisou o que é Flicts?” e da pista “Eu falei, no final da aula passada, que é uma cor.”, a maioria dos alunos disseram que não havia pesquisado. Alguns justificaram a resposta negativa com a ausência na última aula, por isso, não sabiam da tarefa de casa.

Vale registrar que a “pesquisa” solicitada aos alunos foi, na verdade, uma tentativa de deixá-los curiosos acerca da obra que conheceriam em nosso próximo encontro. Ao revelar que na aula seguinte conheceríamos a cor Flicts, muitos, não familiarizados com o nome da personagem principal, perguntaram: o que/ quem era

Flicts? Com isso, objetivando não adiantar o assunto, a “tarefa” foi lançada, mas apenas para aqueles que quisessem buscar informações sobre Flicts antecipadamente. Na aula seguinte, dia da leitura e da discussão da obra em análise, fui surpreendida pelo pai da aluna Ivana que, ao deixar a menina em sala, relatou que a filha estava ansiosa para descobrir que cor é Flicts, que havia passado a semana pensando no assunto, indicando que, de alguma forma, a tentativa de deixar um gancho no final de nossos encontros, antecipando alguma informação sobre o que se trabalharia, aguçava a curiosidade dos participantes da pesquisa.

Mesmo assim, alguns alunos, cegos e com baixa visão, sugeriram diferentes cores, tentando acertar qual das cores, reconhecidas em nossa sociedade, Flicts representa: “É roxo, tia?”- fala de Ingrid, aluna cega / “Eu já acho que é preto, tia.” – fala de Carla, aluna cega.

Ivana, aluna com baixa visão, mesmo após as minhas negativas sobre Flicts não ser nenhuma das cores ditas pelos alunos, sugeriu que Flicts é a cor de um fenômeno óptico e meteorológico. Nas palavras da aluna, “Tia, eu acho que a cor Flicts é a cor do arco-íris.”, demonstrando que para ela Flicts, não sendo nenhuma cor específica, talvez pudesse representar todas as cores.

No quadro a seguir, a partir da apresentação de algumas das respostas dos alunos à pergunta “Quais cores vocês mais gostam? Por quê?”, feita no decorrer do segundo momento da sessão de leitura, dedicado à apresentação do tema da obra, evidencio como a construção de sentido do conceito visocêntrico de cor é construída por meio das experiências vividas.

Quadro 11- respostas à pergunta “Quais cores vocês mais gostam? Por quê?”

Aluno	Resposta
<p>Ingrid Aluna cega</p>	<p>“A minha cor preferida é azul! Agora eu vou contar uma história antiga que é baseada em história real. A garota que gostava de garotos com olhos azuis. Era uma vez uma menina que se chama Ingrid ela morava no Vidigal. Quando ela morava no Vidigal ela amava garotos com os olhos azuis isso já era uma coisa dela. Mais só que eu conheci um garoto bem legal que se chama Davi e ele me encinou que a beleza não é tudo na vida e sim o amor.”</p>
<p>Douglas</p>	<p>“Minha cor preferida é vermelho e preto por causa do meu time.”</p>

Aluno com baixa visão	
Leandro Aluno com baixa visão	“Eu gosto de todas as cores por que eu gosto de colorido porque da mais vida e animação”
Lucas Aluno com baixa visão	“cor: vermelho é a cor do amor e a cor da pachão e também e a cor do coração.”

Depreendo que o conceito cultural de cor está amplamente presente no cotidiano dos alunos participantes, um cotidiano marcado por um mundo visocêntrico, do qual eles se apropriam espontânea e involuntariamente, criando suas próprias ideias sobre esses conceitos ainda não trabalhados cientificamente com eles. O azul, por exemplo, não é a cor preferida de Ingrid por ser a cor do céu ou do mar, por ser uma cor que representa tranquilidade, serenidade ou harmonia, ou muito menos, por ser a cor que, no espectro solar, ocupa a área entre o verde e o violeta, mas por ser a cor dos olhos dos meninos pelos quais Ingrid já se apaixonou, demonstrando que o conceito visual em questão pode ser perfeitamente apreendido por meio de estratégias, de vivências, que vão além do ato de enxergar. Por mais que a pessoa cega não enxergue, o mundo visocêntrico também é o mundo dela.

4.1.2.3 A aproximação dos alunos à obra *Flicts* por meio do objeto que “carrega” a história

A terceira estratégia de aproximação dos alunos ao texto em foco observada foi o interesse de alguns em pegar com as próprias mãos o livro, o que demonstra o desejo de materializar o livro, de ter acesso ao objeto que “carrega/ contem” a história de *Flicts*.

A título de exemplificação, narro o momento em que Kátia, aluna cega, pediu e pegou o livro das minhas mãos, demonstrando certa ansiedade, curiosidade, em torno da história e do material do livro. A aluna folheou o livro avidamente e, ao ser indagada por mim se tinha algum resíduo visual, informou que conseguia perceber

as cores, dado relevante para a construção de sentido almejada com o trabalho com *Flicts*. Além disso, enquanto a aluna estava com o livro nas mãos, Douglas, aluno com baixa visão, pediu para ver o material. Ivana, aluna que reconheceu *Flicts* como a cor do arco-íris, encontrava-se ao lado de Kátia e, diante da proximidade com o livro, também passou a olhar, de maneira bem curiosa, o material com a colega. Kátia, após folhear algumas páginas, ainda ansiosamente, virou o livro de cabeça para baixo, com se ainda o lesse. Em seguida, ela passou o livro para Douglas, que recebeu o livro de cabeça para baixo e, mesmo assim, começou a explorar o material, folheando-o, com interesse e curiosidade.

A análise do vídeo possibilita observar que Kátia e Douglas folhearam o livro a partir de uma distância de aproximadamente 35 cm do olho. Considerando que Kátia é uma aluna legalmente cega, que afirma conseguir perceber as cores, e que Douglas é um aluno com baixa visão, o esperado é que ambos aproximassem o livro do olho. A partir da postura adotada pelos alunos, é possível inferir que estavam experienciando a “postura” de leitor vidente e, conseqüentemente, experienciando as cores, personagens da obra. Verifica-se que Douglas ficou mais tempo folheando o livro na postura de leitor vidente (33 segundos) do que na postura de leitor com baixa visão (2 segundos). Durante todo o momento em que esteve com o livro nas mãos, Douglas permaneceu com o material de cabeça para baixo, o que sinaliza que a curiosidade do aluno era pelas cores do livro, pela linguagem não verbal constituinte da obra, não chamando sua atenção a linguagem verbal.

A análise do ato de pegar o livro, realizado por Kátia e Douglas, baseada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, sugere que a condição visual desses alunos não foi um empecilho para eles estabelecerem uma conexão com a história nem para darem continuidade ao processo de aproximação da obra.

4.1.2.4 A aproximação dos alunos à obra *Flicts* por meio da postura adotada diante da leitura do texto

Foi possível verificar um envolvimento com a história por parte dos alunos desde o início da apreciação da obra. Ao pedir silêncio para iniciar, Ivana perguntou

se o texto era grande, não aparentando um julgamento de valor sobre o livro ser grande ou pequeno, mas como forma de aproximar-se da obra. Em seguida, a mesma aluna exclamou: “Eu vi as cores!” A exclamação da aluna comprova seu desejo de aproximar-se do texto, de construir uma ideia do objeto a apreender, de construir sentido a partir do texto em estudo.

Além disso, apesar do pedido de silêncio ser respeitado, no decorrer da leitura, sempre que o nome da personagem era pronunciado por mim, os alunos tentavam repeti-lo, fazendo associações do nome Flicts com outros nomes. Gael, por exemplo, tentou por três vezes falar corretamente o nome da personagem principal da obra, o que me levou a soletrar Flicts. Alguns alunos repetiram a palavra. Percebendo o desejo dos alunos por acertar a pronúncia do nome da personagem, adotei como estratégia não falar mais seu nome, sugerindo uma lacuna a ser preenchida pelos alunos, a qual foi completada avidamente por eles, correspondendo de forma adequada a estratagem criada.

Meu objetivo, ao planejar as sessões de leitura, era oferecer um ambiente aconchegante, que propiciasse prazer aos participantes a partir de uma configuração da sala de aula distinta da que estavam habituados. Por isso, o uso de tapetes e almofadas pelo chão, convidando-os a se sentarem de maneira mais confortável e até mesmo se deitarem, caso desejassem.

A partir da oferta desse ambiente, foi possível verificar diferentes posturas, comportamentos, frente ao momento de leitura da história. Alguns alunos optavam por permanecerem sentados. Outros adotavam uma postura de descanso, deitando-se ora de bruços, ora de lado, ora de barriga para cima. Emília, aluna cega, foi a única que decidiu se deitar. Os demais alunos cegos permaneceram sentados. Vale registrar que a postura adotada por Emília contribuiu para que pegasse no sono, mas o colega Glauber, aluno com baixa visão, que estava deitado de bruços ao lado dela, ao perceber que a aluna dormiu, cutucando-a, disse para acordar e prestar atenção na história. Douglas colocou uma almofada no colo da colega (namorada) Glória e apoiou a cabeça na almofada para ouvir a história. Gael optou por deitar de bruços, mantendo o olhar direcionado para o livro, disposto no meio do círculo. Ivana ora estava sentada, ora ajoelhada, aproximava o olhar do texto, interagindo ao dizer o nome das cores que apareciam nas páginas, ao longo da leitura.

Diante do exposto, depreendo que a configuração construída pelos alunos para o momento da leitura do texto sinaliza a imagem que possuem da cena de leitura, a qual é distinta entre alunos cegos e com baixa visão. Se nesse momento de aproximação à obra, os alunos com baixa visão demonstraram interesse em folhear o livro, em despojar-se de maneira considerada mais descontraída, a maioria dos alunos cegos não adotou tal postura, permanecendo sentados, atentos, mas não pedindo para folhear o livro, não indicando nenhuma postura de leitor vidente. Seria essa a postura de leitor cego? Os alunos cegos quase não falaram durante a introdução, o que é atípico, por exemplo, para a aluna Glória, aluna cega, que interagiu bastante. O silêncio deles sugere atenção interessada.

4.1.3 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos

Observadas as estratégias de aproximação dos alunos a *Flicts*, dedico-me à categoria de análise (b), que focaliza as estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura e da discussão da obra.

4.1.3.1 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura de *Flicts*

Nesta seção, analiso o terceiro momento da sessão de leitura de *Flicts*, salientando as estratégias utilizadas pelos alunos para construir sentido a partir do texto lido.

Optei por ler a obra com o livro apoiado no chão, permitindo acesso ao material àqueles que tivessem interesse em se aproximar do texto original. Foi o que Kátia fez. Ao ver as páginas 6 e 7, tomadas pela cor vermelha, a aluna disse: “Olha!” – demonstrando animação. Enquanto lia as páginas, eu discutia com os alunos a forma visual de apresentação das personagens da história – as cores.

A gravação em vídeo possibilitou observar que os alunos com baixa visão acompanharam atentamente o folhear das páginas, uma vez que ficaram com o olhar direcionado para o livro. Já os alunos cegos aparentaram ouvir atentamente.

À medida que a leitura foi-se desenvolvendo, com frases e orações mais longas, os alunos cessaram as interrupções sobre a apresentação do livro ou sobre o próprio texto lido, sugerindo uma imersão cada vez maior no enredo.

Tendo como foco o momento em que os alunos direcionam a atenção para a pronúncia da palavra Flicts, conforme relatado na seção 4.1.2.4, infiro que tal interesse demonstra que os participantes da pesquisa começam a ter Flicts por personagem da história, como sujeito, extrapolando o conceito de cor, pois quando tratamos “alguém” pelo nome passa a ser importante saber pronunciar, saber dizer corretamente o seu nome.

Observo ainda que o interesse pelos alunos em pronunciar o nome Flicts corretamente surge em um momento em que o narrador afirma não existir nada com a cor Flicts, ou seja, há uma empatia dos alunos para com a personagem no momento em que descobrem que nada no mundo é Flicts. Além disso, atento para o fato de tal afinidade surgir após o narrador anunciar a solidão da personagem – “Flicts nunca teve par/nunca teve lugarzinho/ num espaço bicolor/ (e tricolor muito menos/ – pois três sempre foi demais)” (ZIRALDO, 2012, p. 12), – o que me leva a depreender que o sentido de solidão, o estado de quem se acha ou se sente desacompanhado ou só, parece construir a primeira empatia dos alunos acerca de Flicts.

Os alunos perceberam que Flicts, durante sua busca por seu lugar no mundo das cores, vivenciou momentos de exclusão. Ivana reconheceu que “O Flicts sofria muito preconceito.” Já Carla resgatou um conceito atual associado à palavra preconceito, dizendo que Flicts sofria “*bullying*”.

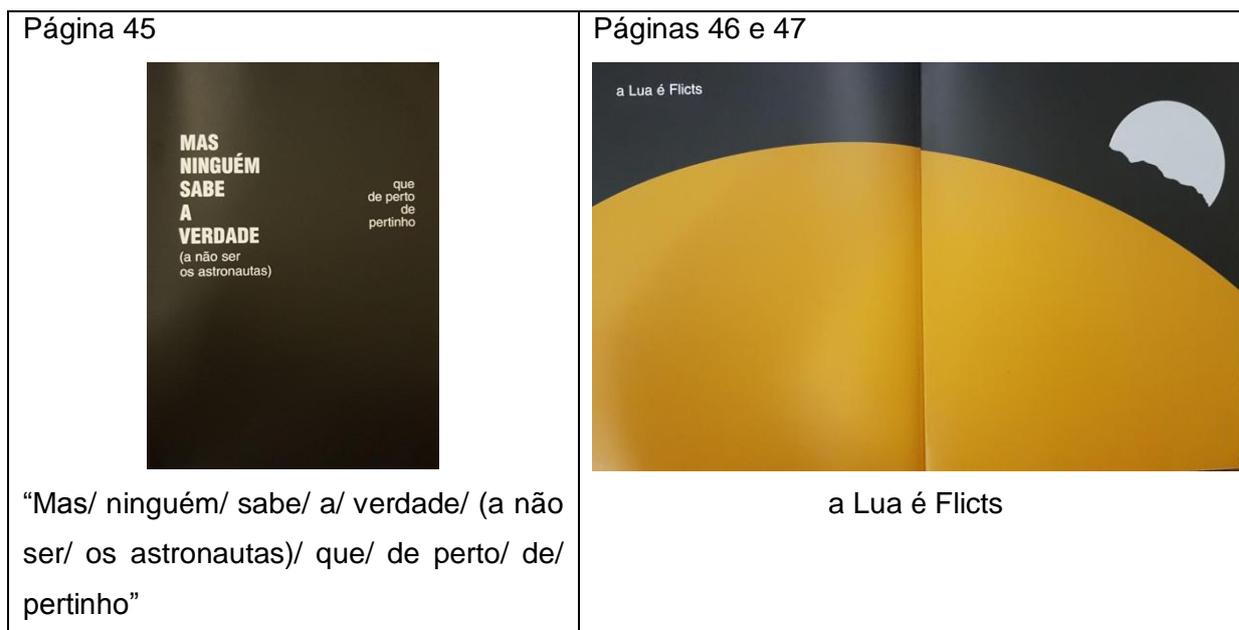
Outro ponto relevante a ser destacado é que em vários momentos, ao longo da leitura, alguns alunos ainda tentavam adivinhar que cor era Flicts. Falas como “Ah! É branco!”, “É azul! Não, é roxo!”, “É preto!”, dita por Carla, Douglas e Ingrid, respectivamente, representam a tentativa dos participantes da pesquisa de materializar a personagem Flicts, de construir a personagem. O momento elucidado converge com a argumentação de Vigotski (2009) sobre a questão da imaginação poder ser construída a partir de elementos tomados da realidade. Desta forma,

Flicts, entendido como uma representação fantástica distante da realidade dos alunos, uma vez que nunca haviam escutado falar dessa cor, passa a ser imaginado pelos alunos a partir das suas impressões acerca das cores que existem na realidade.

O desejo de construir sentido, de “colorir” a personagem por meio de uma cor conhecida, de “personificar” Flicts, uma vez que ela demonstrava sentimentos e sensações tipicamente humanos, fez com que os alunos se demonstrassem ansiosos pelo desenrolar da história. Carla, por exemplo interrompeu a leitura, dizendo-se ansiosa para saber qual é a cor Flicts. Tal ansiedade pode ser entendida pelo fato de, até esse momento, no enredo, Flicts não ter encontrado seu lugar, já que “ [...] nem mesmo as terras/ mais jovens/ as bandeiras mais novas/ e as bandeiras/ todas/ que ainda vão ser criadas/ se lembraram de Flicts/ ou pensaram em/ Flicts para ser sua cor/ não tinham para ele/ uma estrela/ uma faixa/ uma inscrição” (ZIRALDO, 2012, p. 30).

Ao final da leitura, guiados pelo trecho “A lua é Flicts”, alguns alunos imersos no enredo são influenciados a achar, de fato, que a lua tem uma cor chamada Flicts, não percebendo que a obra é uma ficção. Gael, por exemplo, ao dizer que “a gente olha daqui e não repara isso [...] a gente vê cada vez de um jeito, às vezes branco, às vezes brilha, só quem tá lá perto que vê realmente a cor da lua ”, tomou o texto literário como científico, instrutivo, passando a conceber a cor como aquilo que é apresentado no texto, assumindo como real a concepção de cor trazida por Ziraldo (quadro 12), a qual foi respaldada pelo astronauta Nell Armstrong, primeiro homem a pisar na lua, que em passagem pelo Rio de Janeiro, segundo Ziraldo (2012, p. 48), ao conhecer a história de Flicts, confirmou que a lua era, realmente, Flicts.

Quadro 12- “a Lua é Flicts”, de Ziraldo



Além disso, os dados referentes ao momento de leitura da obra possibilitam depreender que os alunos participantes da pesquisa criaram a imagem de dois Flicts. O primeiro, a cor Flicts, busca seu lugar no mundo das cores. O segundo, o sujeito Flicts, busca amizades na escola, tenta arrumar trabalho. Ao final da história, essas duas imagens se encontram na lua, uma vez que os alunos descobrem que é a cor desse satélite e que a lua é o lugar do sujeito Flicts.

4.1.3.2 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da discussão de *Flicts*

A partir da análise do resgate da trajetória espacial e relacional (com as outras cores) de Flicts, promovido no quarto momento da sessão de leitura, é possível observar que os alunos reconheceram os espaços físicos pelos quais a personagem passou.

É notável que os alunos construíram sentido tanto a partir do diálogo coletivo como pela retomada de trechos do texto lido. As primeiras impressões percebidas no decorrer do processo de interpretação do texto versam sobre: a constatação

pelos alunos de que Flicts é a cor da lua e apreensão dos caminhos por onde Flicts passou durante a busca pelo seu lugar no mundo das cores.

Ilustro tais impressões resgatando alguns momentos da discussão da obra. Ao utilizar, por exemplo, a estratégia de não falar a palavra Flicts na última frase do texto, pude perceber que Ricardo, aluno cego, sentado ao meu lado durante toda a sessão de leitura, permanecendo praticamente imóvel e em silêncio, finalizou o texto com a palavra Flicts, confirmando que estava atento à leitura da obra e que compreendera que Flicts era a cor da lua.

Ao serem indagados sobre os lugares por onde Flicts passou, quase em coro, os alunos citaram as “brincadeiras da escola”, as “bandeiras dos países”, a “praça”, o “parque, o “jardim”, revelando que o atividade criativa da imaginação havia sido aguçada pela obra lida, uma vez que os alunos reconstruíram o caminho feito por Flicts. Digo reconstruíram, pois eles criaram um novo percurso para Flicts a partir do apreendido da experiência de leitura, confirmando o que Vigotski (2009) afirma sobre a questão de as emoções provocadas pelas imagens de um livro serem completamente reais e vividas por nós.

Os momentos elucidados a partir de agora visam a aproximar o leitor da articulação entre imaginação e realidade vivenciada pelos alunos no decorrer da discussão da obra.

Uma das estratégias que adotei para conduzir a construção de sentidos a partir da obra em análise foi reler algumas frases do texto e perguntar o que os alunos compreendiam do trecho lido. Diante da pergunta “Por que Flicts era raro e triste?”, Gloria, aluna cega, explicou que “ela (a cor) era triste porque todos desprezavam ela e rara porque ela era única”.

Diante da pergunta “Por que Flicts não tinha a força do vermelho?”, os alunos iniciam uma análise da cor vermelha a partir de situações bastante opostas, dizendo que tal cor representa sangue, o sangue que ora representa a salvação – fazendo referência ao processo de transfusão de sangue – ora representa a morte – aludindo ao derramamento de sangue em conflitos. Além disso, afirmam que o vermelho representa a paixão. Alguns a consideram uma cor chamativa, no que tange ao quesito vestimentas. Já sobre o amarelo, os alunos fazem alusão ao sol, à cor da escola. Amanda, aluna cega, disse que o amarelo é “cor de luz”. São lembradas as frutas de tom amarelado: banana, manga, laranja. Outros dizem ser uma cor que

transmite felicidade porque é clara e bonita. Acerca do azul, os alunos questionam o que é dito no livro, pois para eles a cor que passa paz é a cor branca. Gael afirmou que o azul lembra a água, mas não paz.

Outro ponto relevante a ser destacado é o momento em que Glória, aluna cega, pediu para pegar o livro no momento em que se discutia as falas das personagens Vermelho, Amarelo e Verde, que numa alusão ao semáforo, respondem à pergunta “Eu posso ser seu amigo?”, feita por *Flicts*, da seguinte forma: “‘Não’/ avisa o /Vermelho/ ‘Espera’/ o Amarelo diz/ ‘Vai embora’ /lhe manda o/ Verde” (ZIRALDO, 2012, p. 35). O ato de pegar o livro, realizado por Glória, pode ser compreendido tanto como aproximação da aluna à obra como uma construção ou confirmação de sentido acerca da sinalização de trânsito. A aluna pediu para identificar (“Tia, posso identificar?”). O que seria identificar? Permito-me inferir que o semáforo é um elemento objetivo material para a aluna, uma vez que há um semáforo sonoro na frente da escola. Pareceu-me que não era a cor que ela pedia para ver, era o semáforo. Glória analisou as imagens e interagiu com a obra em voz alta, dizendo: “vermelho, amarelo, verde”. Como consequência desse episódio, temos a tomada de turno feita por Douglas que, com o intuito de verificar se a namorada estava realmente conseguindo “identificar”, pediu para “ver se é isso mesmo” e, numa postura de leitor vidente, afastou o livro com as duas mãos, colocando-o à frente dos olhos, repetindo o que Glória havia dito: “vermelho, amarelo, verde”, porém, não parecendo atento à imagem, soando mais como uma repetição, uma ratificação do dito pela aluna.

Glória, sempre participativa, demonstrou ainda mais o seu interesse pela discussão quando, ao escutar o seu celular tocando, o qual estava distante dela, pediu para Gael, aluno com baixa visão, recusar a chamada dizendo: “Não vou atender minha mãe agora não.”, permitindo-me compreender que *Flicts* estava agradando mais.

A discussão foi guiada para a compreensão do que seria bicolor, tricolor, conceitos que aparecem na obra. O time carioca Fluminense, surgiu na discussão, uma vez que é conhecido pelo termo tricolor. Neste momento, os alunos falam sobre as cores que gostam e justificam seus gostos.

No momento referente à saída das cores para o recreio após a chuva cinzenta, explico o fenômeno do arco-íris e diante da informação apresentada, Glória

revelou que para ela a função do arco-íris era limpar o céu. Ricardo resgatou a história oriunda da cultura irlandesa que diz que ao final do arco-íris há um pote de ouro, um tesouro escondido, demonstrando interesse em saber se a história é verdadeira. Ivana, após a minha fala listando as cores do arco-íris, afirmou que existe uma oitava e lançou a pergunta “será que é Flicts?”, demonstrando o desejo de materializar Flicts na realidade.

Acerca das brincadeira de criança citadas no texto, os alunos as reconhecem e explicam como funcionam. Glauber brincou, dizendo que, como aluno com baixa visão, em outra escola, ele sempre era o “cabra-cego”, fazendo os alunos rirem da situação, mas levando a discussão para um outro ponto: a questão das situações de discriminação vivenciadas pelos alunos ou por pessoas conhecidas.

Glória contou que uma vez foi a uma loja comprar um celular com sua mãe e que as duas perceberam que o segurança, um homem de pele clara, seguiu-as até o momento do pagamento do aparelho. Ela afirmou que ficou muito triste. Nas palavras da aluna, “não é justo uma pessoa te seguir só porque você é preto.” A aluna narrou ainda um episódio ocorrido no período em que estava na educação infantil em outra escola. Segundo Glória, enquanto pintava um desenho, uma colega tirou os óculos dela e, quando ela foi entregar o desenho para a professora, caiu e todos os alunos riram dela.

Gael narrou que, quando estudava em um “Brizolão”, tinha uma professora que não tinha paciência com ele e nunca dava atenção aos trabalhos que fazia. A professora, segundo o aluno, o excluía por conta do “problema de vista”.

Por fim, após os relatos, os alunos concluem que a história de Flicts, permeada de isolamentos e preconceitos, se repete na sociedade, não só por conta da deficiência visual, mas também pela cor da pele, pelas diferenças entre classes sociais.

Quando passo para a questão de Flicts procurar um trabalho nas bandeiras dos países, alguns alunos demonstram ter conhecimentos sobre as cores das bandeiras de alguns países. Outros questionam a obra, dizendo que, na representação da bandeira do Brasil, faltou a cor branca e a inscrição “ordem e progresso”.

Sobre o momento em que Flicts desiste de procurar um amigo, desistindo do seu objetivo, alguns alunos disseram não se importarem em não ter amigos, outros

reconheceram a importância da amizade para ter com quem contar nos momentos difíceis. Questionados se já pensaram em desistir de algo em algum momento, uns participantes comentaram sobre situações familiares que os deixaram tristes. Como o caso de Gael que, diante das constantes brigas com a irmã, que sempre se arrepende e lhe pede desculpas, decidiu não a desculpar mais pelo jeito ríspido como ela o trata. Glória afirmou ser uma injustiça um pai ou uma mãe bater no filho e depois pedir desculpas.

A discussão da obra é encerrada com a leitura do texto de Drummond, que com uma linguagem apurada, rica em sinestésias, aguçou um pouco mais a imaginação dos alunos, levando-os a depreender que tudo no mundo tem cor e que *Flicts* é a cor do coração.

Vale citar que a cooperação entre os colegas de classe ficou evidente em diversos momentos, dos quais destaco o episódio em que Glória pediu para ver se conseguia identificar o semáforo e as cores verde, amarelo e vermelho, conforme elucidado anteriormente. Gael, aluno com baixa visão, com o intuito de ajudar a colega Glória, entregou o livro já na página em análise e, logo em seguida, perguntou se a colega conseguia ver. Esse episódio exemplifica a questão que Vigotski (1997) levanta sobre ser por meio da interação, por meio da linguagem, que ocorre a compensação da deficiência.

A discussão promovida após a leitura da obra objetivou a construção de sentidos, o aguçamento da atividade de criação da imaginação e a consolidação de conhecimentos científicos a partir da subjetividade da obra e dos alunos .

4.1.4 *Quem lê, escreve!* - As produções textuais dos alunos motivadas pela leitura de *Flicts*

Vigotski, em *Imaginação e criação na infância* (2009), argumenta sobre a necessidade de se repensar as relações dos alunos e dos professores com a linguagem, com a escrita e com a literatura, instigando-me a refletir sobre o desenvolvimento de alunos com deficiência visual e, conseqüentemente, sobre o potencial criativo da imaginação do público em questão, fazendo-me buscar e criar

propostas pedagógicas sensíveis e significativas às possibilidades do processo de ensino-aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Diante do exposto, para a sessão de leitura de *Flicts*, lancei duas propostas de produção textual. A primeira, com o objetivo de verificar como os alunos sintetizariam por escrito a obra estudada. Já a segunda, com o intuito de conhecer a própria trajetória dos alunos na busca pelo lugar deles no mundo, reconhecendo se possível seus anseios juvenis.

Vale ressaltar que os textos são apresentados da forma como foram escritos, o que possibilita a observância de questões de ortografia, de gramática e de pontuação não contempladas pelos alunos. Saliento, todavia, que meu objetivo não é promover uma análise dos “desvios” linguísticos praticados pelos alunos, mas debruçar-me sobre a análise do potencial da atividade criadora da imaginação dos alunos para construir sentidos a partir da obra multimodal estudada.

Sobre a síntese da história, por meio da palavra escrita, os alunos demonstraram compreender que o fio condutor da obra é a busca de Flicts por um lugar no mundo das cores. Alguns textos resumem a questão de forma bastante simples e direta, outros se prendem a detalhes da obra, o que se pode observar nos textos elucidados no quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - exemplos de textos que sintetizam a obra *Flicts*

Aluno	Produção textual
<p>Ricardo Aluno cego</p>	<p>O Flicts</p> <p>O Flicts era uma cor muito triste porque ela não tinha amigos e ela era muito solitária e ela ficava muito chateada por causa desse motivo ela tentou se misturar com as outras cores mais ninguém aseitou ele.</p>
<p>Camila Aluna cega</p>	<p>Era uma vez uma cor chamada Flicts essa cor era muito triste.</p> <p>Não tinha a beleza do azul nem do amarelo.</p> <p>Nada no mundo era Flicts.</p> <p>Um dia ela foi brincar com outras cores .</p> <p>Mais ninguém quis ele por perto.</p> <p>O laranja falou – sai daqui aqui não tem lugar para você.</p> <p>O rosa falou – sai eu não quero você aqui .</p> <p>O vermelho disse – você não é bem vindo aqui.</p>

	<p>Flix um dia desistiu de procurar.</p> <p>Até que um dia ele foi subindo, subindo, até que ninguém mais pode ver Flicts.</p> <p>Nós vemos a lua de várias cores: branca, amarela, azul, entre várias cores.</p> <p>Mais só os sentistas sabem que a lua é Flicts. Fim</p> <p>Flicts a cor triste que ficou muito feliz por que no final ela descobriu que ela era a cor da lua e com isso ela ficou muito feliz.</p>
--	--

A comparação entre os textos produzidos por alunos cegos e os textos escritos por alunos com baixa visão sinaliza que não há diferenças no processo de desenvolvimento da escrita dos textos, uma vez os alunos arquitetaram a escrita de seus textos de maneiras bem parecidas, seguindo o enredo da história de Flicts, ao mesmo tempo que salientavam as passagens que consideraram mais significativas, conforme elucidado no quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - textos que ilustram a proximidade entre as produções de alunos cegos e de alunos com baixa visão

Aluno	Produção textual
<p>Gael Aluno com baixa visão</p>	<p>Flicts</p> <p>Flicts era uma cor que sempre tentou ser amigo de outras cores, mas todas as cores a deixavam de lado. Mas Flicts nunca desistia e sempre insistia em ser amigo de outras cores.</p> <p>Mas Flicts continuava a tentar mas para ela nunca tinha tinha lugar. E então certo dia Flicts se cansou e para a lua ela voou. E nunca mais voltou pois pra ela lugar entre as cores não existia.</p>
<p>Ingrid Aluna cega</p>	<p>O Flicts era uma cor triste e solitária ele não tinha nem uma cor parecida com a cor dele. E ele era chamado de feio na história também tinha uma cor que pediu para o Flicts se olhar no espelho. Ele sempre foi rejeitado pelas outras cores ele sempre levava um fora das outras cores. E tem vezes que ele muda de cor. Ela tentou se juntar com as outras cores mais só que ela não conseguia.</p>

Os excertos apresentados salientam que as produções textuais voltadas para a síntese da obra centraram-se nas questões relativas à tristeza e à raridade de

Flicts, bem como nas questões referentes ao isolamento e ao preconceito vivenciado pela personagem principal durante a busca por um lugar para chamar de seu. Não foram todos os textos que registraram que o lugar de Flicts é a lua, demonstrando que as dificuldades de Flicts podem ter chamado mais a atenção dos alunos do que o fato de ao final ele conseguir alcançar o seu objetivo. Essa inclinação por tratar o tema das dificuldades de inserção no mundo também foi identificada nos textos voltados à escrita da sua trajetória.

Acerca da segunda proposta de produção textual, a qual convidou os alunos a escreverem sobre as próprias trajetórias em busca do seu lugar no mundo, ou, se desejassem, sobre a trajetória de personagens fictícios, inventados por eles, visou à compreensão de como a atividade criadora da imaginação se desenvolve a partir do texto motivador e da tomada de elementos da realidade, no caso, da própria realidade dos alunos.

Quadro 15- exemplos de textos sobre a trajetória de vida dos alunos

Aluno	Produção textual
<p data-bbox="233 528 384 611">Ingrid Aluna cega</p>	<p data-bbox="416 349 1318 383">Eu sou a Ingrid eu tenho 15 anos eu nasci em 2004 no mês de maio.</p> <p data-bbox="416 400 1051 434">Eu moro no Rio Comprido na rua Azevedo Lima.</p> <p data-bbox="416 452 1415 685">Eu vou falar a semana que eu nasci. Eu nasci em uma sexta-feira as 8 horas da noite. Eu nasci de 7 meses. Eu sou geminiana. Quando eu fiz 1 anos de idade eu fui morar com a minha vó morar com a minha vó era muito bom ela me deixava soltinha mais quando eu fiz 3 anos de idade eu fui morar com a minha mãe denovo.</p> <p data-bbox="416 703 1415 786">A minha mãe me colocou na escola Instituto Benjamin Constant àa eu decidi que eu quero ser uma escritora.</p>
<p data-bbox="233 909 384 1039">Douglas Aluno com baixa visão</p>	<p data-bbox="416 806 1415 1140">Era uma vez um menino que naiseu cego fez 6 serurgia nos olos. Um belo dia voutou a encher gar entrou numa escola perto de onde mora hoge mas saiu porque la sofria muito e não aguento veio para o Benjamin saiu em 2007 voutou em 2010 e estar ate hoge aque na escola ele tem um sonho de cer investigador da policia militar. Um dia contei deste sonho para meu amigo ele falou que era inposiveo de ser realizado ai eu não desisti deste sonho tenho fe que um dia dai ser realizado e eu vou ser investigador.</p>
<p data-bbox="233 1491 384 1621">Kaithy Aluna com baixa visão</p>	<p data-bbox="416 1164 663 1198">Sonhos de menina</p> <p data-bbox="416 1263 818 1447">Era uma vez uma menina Uma menina cheia de sonhos Sonhos que podem se realizar Ela esta lutando para alcançar</p> <p data-bbox="416 1512 979 1695">Um dos sonhos dessa menina Esta prestes a se iniciar E é sobre ele que agora vou falar Ela queria nadar, nadar, competir e ganhar</p> <p data-bbox="416 1760 836 1944">Uma competição esta por vir O medo quer me dominar Borboletas na barriga E a cabeça não para de pipocar</p>

Confrontando os dados obtidos ao longo das discussões coletivas sobre a obra e os textos escritos, é possível depreender que o destaque dado à indiferença das outras cores justifica-se pela realidade de muitos alunos, pois foram vários os casos de preconceito relatados: daqueles vivenciados por eles, daqueles vivenciados por um ente familiar ou conhecido.

Os exemplos transcritos são marcados por momentos de preconceito (texto de Douglas) e de planos para o futuro, próximo, como ganhar um competição de natação (texto de Kaithy) ou um pouco mais distante, como tornar-se escritora (texto de Ingrid) ou investigador de polícia (texto de Douglas).

Registro que, no decorrer das duas edições da oficina, nenhum aluno optou por criar uma personagem fictícia. Apesar de em alguns casos os textos terem sido escritos em terceira pessoa do singular, é possível verificar que são a representação da realidade dos próprios alunos, agora autores, revelando suas inseguranças, sofrimentos e desejos.

Os alunos, por meio da história de vida de Flicts, demonstraram voluntariedade, intencionalidade e consciência acerca das propostas textuais, indicando que houve uma proximidade entre planejamento e a experiência pedagógica. Vigotski (1997) afirma que a primeira questão no que tange à escrita é a necessidade de uma motivação, o que considero extremamente explorado no decorrer das sessões de leitura acerca de Flicts. Os alunos, principalmente no momento da segunda produção textual, demonstram-se motivados a falar sobre si, indicando o que a motivação mexe com a subjetividade do sujeito. Era objetivo dos participantes da pesquisa narrar suas histórias, seguindo um caminho de desafios e de superação, sinalizando a presença de um elo entre eles e Flicts.

Para finalizar nossa passagem por esse destino literário, é possível afirmar que em *Flicts*, temos um conceito visual, a cor Flicts, que prepondera por toda narrativa, porém, não foi necessário descrever as imagens da obra para os alunos participantes da pesquisa, uma vez que a linguagem verbal presente no texto permitiu que o imaginário, a atividade de criação imaginativa dos leitores se aproximasse da trajetória de vida da personagem principal, possibilitando que, por meio da subjetividade, chegássemos à construção de sentido, materializada nas produções textuais.

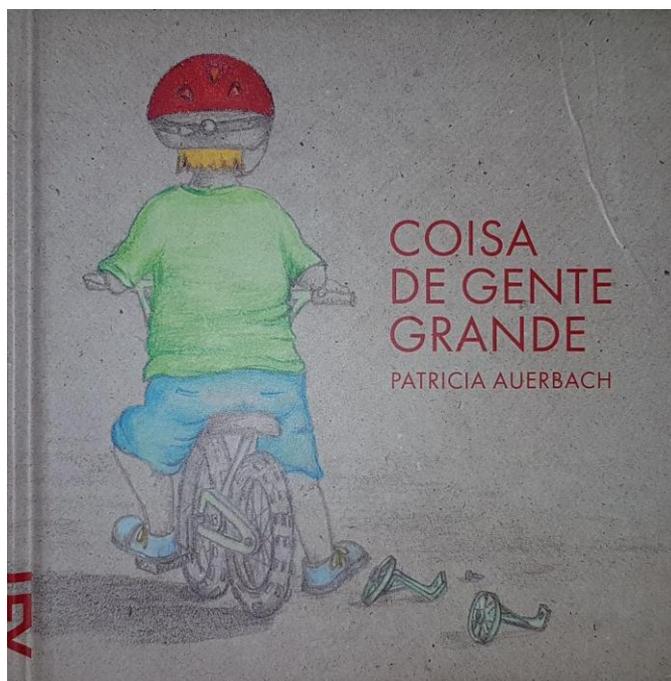
4.2 Segundo destino: *Coisa de gente grande*, de Patricia Auerbach

Coisa de gente grande é uma narrativa construída por imagens e por palavras. A dependência entre o não verbal e o verbal para a construção de sentido do texto foi uma das características que fizeram com que a obra fosse escolhida para compor o roteiro literário da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*.

Diferentemente do que ocorreu nas sessões de leitura destinadas a *Flicts*, considerando as especificidades dos alunos participantes da pesquisa, a descrição de todas as imagens foi necessária para o processo de aproximação e de compreensão do texto não verbal. Além disso, a obra propiciou a discussão das palavras, linguagem

verbal, que acompanhavam as imagens, no sentido de entender a acepção de tais conceitos na infância, na adolescência e na vida adulta.

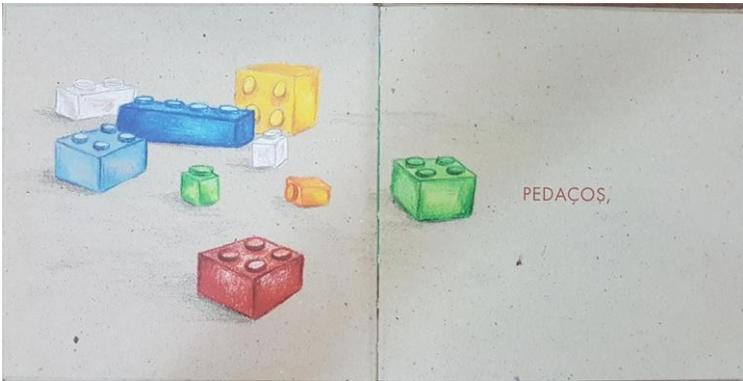
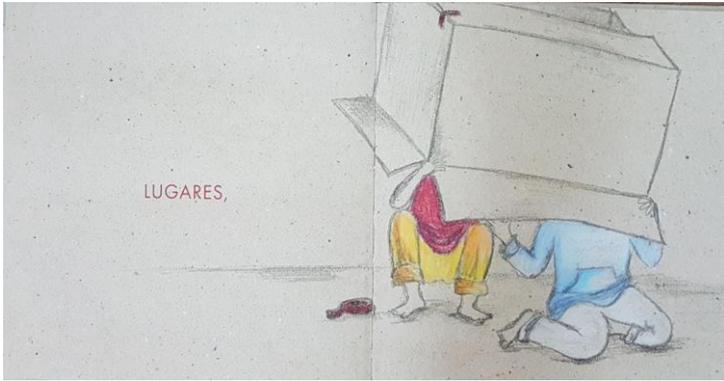
Desta forma, ao escolher *Coisa de gente grande* como um dos destinos literários da oficina, meu objetivo era compreender, por meio da observação da cena pedagógica, o que Vigotski (1997) diz sobre o fato da experiência social dos videntes ser assimilada pela pessoa com deficiência visual, em especial, a pessoa cega, por meio da linguagem. Consequentemente, assim como em *Flicts* e em *O lenço*, a questão acerca da compreensão do desenvolvimento do potencial imaginativo dos alunos participantes, a partir da leitura de um texto multimodal, também se entende como um dos objetivos da análise dos dados referentes ao trabalho com a obra em questão.



Descrição da imagem: Capa do livro *Coisa de gente grande*, de Patricia Auerbach. Menino está sentado em uma bicicleta de costas para o leitor. Ele usa um capacete vermelho, uma camisa verde, uma bermuda azul e um tênis azul. Há duas rodinhas de bicicleta no chão, ao lado do menino e da bicicleta.

Sobre a obra, diferentemente de *Flicts*, em que a linguagem verbal, predominantemente, conduz a narrativa, e de *O lenço*, em que a linguagem não verbal é a própria narrativa, as imagens e as palavras apresentadas nas “cenas” de *Coisa de gente grande* convidam o leitor a refletir sobre a imagem e o conceito, relacionando-os entre si. Ao virar a página, há uma nova experiência de construção de sentido, permitindo que o livro seja apreciado sem a necessidade de seguir a ordem das páginas, conforme exemplificado no quadro 16.

Quadro 16 - trechos da obra *Coisa de gente grande*

Imagens e palavras	Conceitos trabalhados
<p>Página 1 e 2</p> 	<p>Peças de Lego/ Brinquedos</p> <p>Pedaços</p>
<p>Páginas 3 e 4</p> 	<p>Duas crianças brincam com uma caixa de papelão</p> <p>Lugares</p>
<p>Páginas 5 e 6</p>	<p>Comemoração de aniversário</p> <p>Canções</p>

	
<p>Páginas 9 e 10</p> 	<p>Conversa entre um senhor e um garoto</p> <p>Histórias</p>
<p>Páginas 11 e 12</p> 	<p>Cabana feira com lençol e colchão/ Lanterna</p> <p>Construções</p>
<p>Páginas 13 e 14</p> 	<p>Mochila e material escolar</p> <p>Bagagem</p>

Página 23 e 24



Rio e barcos de papel

Destino

Páginas 25 e 26



Menina com cachorro no colo

Conquistas

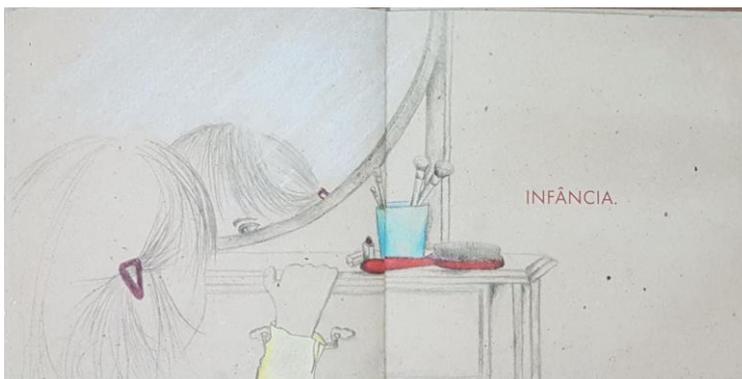
Páginas 31 e 32



Mãos segurando dinossauros

Encontros

Páginas 35 e 36



Menina em frente à
penteadeira

Infância

As páginas elucidadas ilustram a independência das cenas que constituem à obra, uma vez que não possuem relação entre si, no sentido de narrar a história de uma personagem específica. *Coisa de gente grande*, como um todo, trata da simplicidade da infância acerca de conceitos tidos como complicados quando transportados para a realidade da vida adulta. Apesar disso, é relevante o fato de cada imagem depender da palavra que a acompanha. Em outras palavras: o que é uma conquista para uma criança? Ganhar o cãozinho que tanto sonhou, por exemplo.

O trabalho com o texto multimodal em questão durante a oficina *Viajando nas entrelinhas do texto* foi realizado com base no plano de aula exposto na próxima seção.

4.2.1 Plano de aula para o estudo de *Coisa de gente grande*

O plano de aula, elucidado no quadro 17, objetivou a aproximação dos alunos participantes da pesquisa à obra *Coisa de gente grande*, bem como à construção de sentido por parte dos alunos a partir da interdependência entre imagem (linguagem não verbal) e palavra (linguagem verbal).

Quadro 17 - plano de aula da sessão de leitura de *Coisa de gente grande*, de Patricia Auerbach

Objetivo: compreender o processo de construção de sentido dos alunos participantes a partir da leitura de <i>Coisa de gente grande</i> , texto multimodal, que discute conceitos da vida adulta a partir da perspectiva do leitor.	
Etapas da sessão de leitura	
Primeiro momento: vida e obra da autora	Perguntas norteadoras: Vocês conhecem Patricia Auerbach? Vocês conhecem alguma obra ou alguma personagem da autora?
Segundo momento: apresentação do tema da obra	Perguntas norteadoras: O que significa dizer que tal coisa é coisa de gente grande? Quais coisas de gente grande vocês querem para a vida de vocês?

<p>Terceiro momento: leitura do texto</p>	<p>Leitura da sinopse da obra, presente na quarta capa: “Bagagem, lugares, vitórias: coisas de gente grande ganham, neste livro de Patricia Auerbach, um olhar adocicado quando combinados com cenas da infância. A bagagem, por exemplo, um conhecimento adquirido pela experiência, já está na vida das crianças na mochila escolar. Novos lugares podem ser descobertos na própria sala de casa: basta embarcar na viagem em uma caixa de papelão. E vitórias são alcançadas com a ajuda do brinquedo preferido. <i>Coisa de gente grande</i> mostra como pode ser simples crescer, mesmo quando os adultos tentam complicar.”</p> <p>Descrição/leitura do texto (tradução intersemiótica).</p>
<p>Quarto momento: discussão e interpretação</p>	<p>Diálogo coletivo acerca das impressões sobre a obra e das construções de sentido realizadas pelos alunos a partir da descrição/leitura da obra.</p> <p>Perguntas norteadoras:</p> <p>O livro conta uma história?</p> <p>Qual cena você mais gostou? Por quê?</p> <p>O que é uma conquista para uma criança?</p> <p>O que é uma conquista para um adulto?</p> <p>Explorar as associações entre imagens e conceitos da obra com os alunos. Ex.: Por que as peças de <i>Lego</i> representam palavra pedaços?</p>
<p>Quinto momento: produção textual</p>	<p>Escolha dois conceitos apresentados em <i>Coisas de gente grande</i> e escreva uma história.</p>
<p>Sexto momento: avaliação</p>	<p>Destaque o que você mais gostou e o que você menos gostou do trabalho com o livro <i>Coisas de gente grande</i>.</p> <p>Deixe um recadinho para a professora.</p>

A seguir, debruço-me sobre os dados obtidos a partir dos encontros dedicados à sessão de leitura de *Coisa de gente grande*. Saliento que a análise empreendida é conduzida pelas seguintes categorias: a) apreensão das formas de aproximação dos alunos ao texto; b) compreensão das estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer dos encontros dedicados à referida obra; c) análise das produções textuais feitas pelos alunos a partir do livro de imagem.

4.2.2 A aproximação dos alunos à obra *Coisa de gente grande*

Em relação a categoria de análise (a), conforme exposto na seção 4.1.2, ao longo da oficina, a partir da condução didática adotada, foi possível observar diferentes estratégias de aproximação dos alunos participantes da pesquisa aos textos trabalhados. Com isso, assim como na análise dos dados obtidos a partir da sessão de leitura de *Flicts*, desenvolvo a análise dos dados referentes ao trabalho com *Coisa de gente grande* com base na discussão de 4 subcategorias: i) da familiaridade com outras obras da autora; ii) do conhecimento prévio sobre o tema da narrativa; iii) do objeto que “carrega” a história, iv) da postura adotada diante da leitura do texto.

4.2.2.1 A aproximação dos alunos à obra *Coisa de gente grande* por meio da familiaridade com outras obras da autora

Conforme colocado no plano de aula, iniciei a sessão de leitura perguntando aos alunos se conheciam alguma obra da autora Patricia Auerbach. Diante da resposta negativa e do silêncio que tomou conta da turma, optei por dar algumas informações sobre autora. Informei que a Patricia Auerbach nasceu em São Paulo e é formada em arquitetura e publicidade. Sobre suas obras, destaquei que a autora se dedica à escrita e à ilustração de livros reconhecidos socialmente como livros para criança, mas que veríamos que livro de criança pode ser lido em qualquer idade. Citei que a autora ganhou vários prêmios literários, dentre eles o de *Melhor Livro de Imagem da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*, em 2013, com o livro *O Jornal* (2012). Diante dessa informação, os alunos inferiram que seria esse o livro que iríamos ler, mas quebrei a expectativa deles, dizendo que a obra foi um presente da minha orientadora de doutorado.

Eles ficaram curiosos em saber mais sobre a pesquisa, sobre como os nossos encontros se transformavam em material de pesquisa. Resgatei um pouco do nosso primeiro encontro, ocasião em que expliquei os objetivos da oficina, no que diz

respeito ao processo de aprendizagem de Língua Portuguesa e no que tange à coleta de dados.

Percebi o interesse deles por conhecer a obra ganhadora do prêmio e combinamos que em uma próxima oportunidade *O jornal* seria nosso foco de trabalho. O interesse pela obra ganhadora de um prêmio me leva a depreender que o desejo por conhecer *O jornal* está atrelado mais à questão ter acesso a um livro, cujo valor literário fora reconhecido por um concurso, do que à questão de ter acesso a um livro com imagens, sinalizando que ler um texto premiado, seria uma experiência diferente para eles. Tal situação evidencia a questão do valor social da leitura, representada pelo interesse dos alunos pela obra “qualificada”, indicando o reconhecimento por parte dos participantes da pesquisa de um sistema em torno do universo da escrita enquanto literatura.

4.2.2.2 A aproximação dos alunos à obra *Coisa de gente grande* por meio do conhecimento prévio acerca da temática do texto

A partir do momento que souberam o nome do livro, passamos a conversar sobre coisas de gente grande. Os comentários foram os mais variados possíveis, passando por “Casar”, “Viajar pra onde quiser”, “Trabalhar”, “Pagar contas”, “Não dá satisfação para ninguém.” – ditas por Emília, Cleide, Leon, Glauber e Guto, respectivamente. As respostas dadas indicam uma construção de sentido, até mesmo uma construção de expectativas, acerca da vida adulta.

Com intuito de confirmar se as respostas dadas representavam os anseios dos alunos acerca da vida adulta, perguntei quais os desejos deles para a vida adulta. As respostas deram indícios de que as expectativas dos alunos por questões pessoais, familiares e profissionais, como se observa nas falas transcritas: “Ah, eu quero viajar muito. Conhecer o mundo.” – fala de Cleide; “Tia, eu quero casar com o meu namorado, formar uma família, ter filhos, mas eu quero continuar estudando também.” – fala de Emília; “Eu quero é ganhar na Mega Sena, fessora!” – fala de Glauber; “Ah, eu quero trabalhar e ganhar dinheiro.” – fala de Leon; “Eu vou ser artista da Globo!” – fala de Guto.

As respostas dadas sugerem a influência cultural nas expectativas dos alunos acerca da vida adulta, uma vez que muito se escuta sobre a importância, por exemplo, de se constituir uma família, de trabalhar, de ganhar dinheiro, indicando que desde cedo, tais expectativas passam a fazer parte do universo dos alunos participantes, dando sentido para suas ações e interações sociais.

4.2.2.3 A aproximação dos alunos à obra *Coisa de gente grande* por meio do objeto que “carrega” a história

A terceira estratégia de aproximação dos alunos ao texto em análise, observada ao longo do segundo momento do estudo da obra, deu-se de maneira semelhante ao ocorrido nas sessões de leitura de *Flicts*, isto é, o desejo por parte de alguns alunos em pegar e folhear o livro.

Como exemplo, cito o momento em que apresentei *Coisa de gente grande*. Fechado, o livro mede 20cm x 20cm, bem menor do que as outras obras trabalhadas ao longo da oficina. Além disso, o livro todo tem como cor de fundo um tom acinzentado, o que lembra um pouco as folhas de papel reciclado que encontramos à venda nas papelarias. As imagens parecem desenhos feitos a lápis e coloridos com lápis de cor ou giz de cera.

Alguns alunos com baixa visão, ao pedirem para ver o livro, comentaram a dificuldade para enxergar os desenhos por causa do “lápis tá fraquinho.” – fala de León. Todos os alunos com baixa visão, diferente do que aconteceu em *Flicts*, adotaram a postura de leitor com baixa visão, aproximando o livro do olho para ver as imagens.

Os alunos cegos perguntavam o que os colegas viam. Cleide, aluna cega, mas com resíduo visual, pediu para ver o livro, mas afirmou que a página estava muito acinzentada.

A experiência de contato tátil e visual com a obra *Coisa de gente grande* sinaliza a importância do contraste entre as imagens e a cor de fundo para os alunos com baixa visão. Como a maioria dos alunos não conseguiu enxergar as imagens,

rapidamente devolviam o livro para mim ou passavam para o próximo colega da roda.

Este episódio demonstra como é importante considerarmos as especificidades da pessoa com deficiência visual e, conseqüentemente, pensarmos em estratégias para possibilitar o acesso do alunado em questão a diferentes tipos de desenhos, projetos, tonalidades, tamanhos, traços fracos, finos, grossos, entre outras características do texto multimodal.

4.2.2.4 A aproximação dos alunos à obra *Coisa de gente grande* por meio da postura adotada diante da leitura do texto

Em roda, sentados no tapete, iniciamos a leitura da obra. Como já comentado em 4.1.2.4, as sessões de leitura eram realizadas em ambiente aconchegante, na medida do possível, com tapetes e com almofadas, com o intuito de proporcionar aos participantes da pesquisa um ambiente diferente da sala de aula.

No caso da sessão de leitura de *Coisa de gente grande*, a cena pedagógica não foi muito distinta da de *Flicts* e de *O lenço*, o que me leva a depreender um perfil de leitor/ouvinte dos alunos com baixa visão divergente do perfil de leitor/ouvinte dos alunos cegos, pois se os primeiros se colocam próximos ao livro, com o intuito de explorá-lo visualmente, os alunos cegos demonstraram mais uma vez um silêncio atento, já que sempre que, indagados sobre algo que se acabara de dizer, respondiam prontamente, participando avidamente da sessão de leitura.

4.2.3 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos

Analisadas as estratégias de aproximação dos alunos à *Coisa de gente grande*, dedico-me à categoria de análise (b), a qual concentra-se nas estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura e da discussão da obra.

4.2.3.1 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura de *Coisa de gente grande*

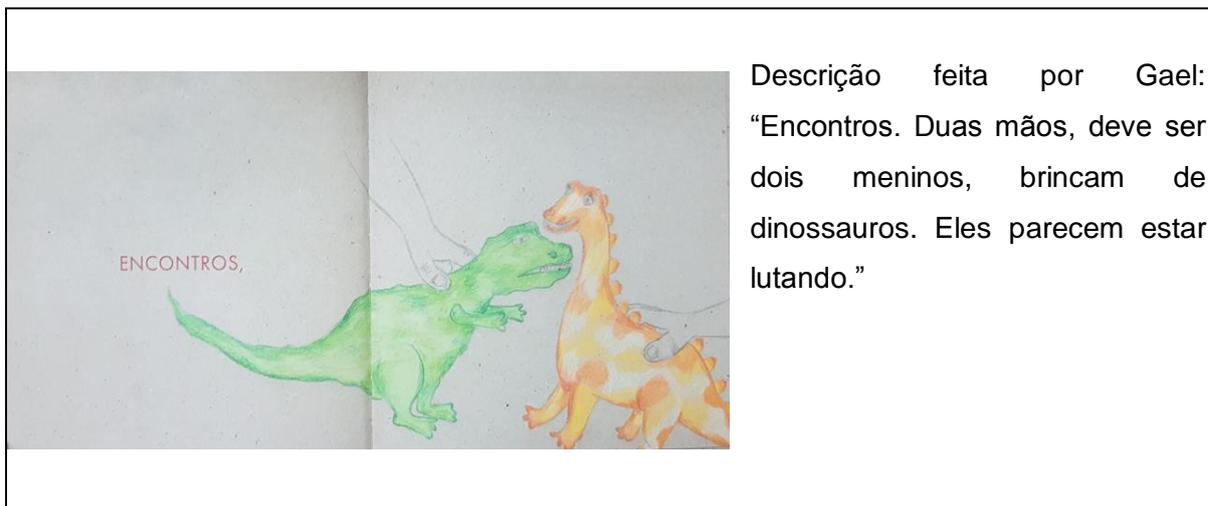
Ocupo-me dos dados coletados durante o terceiro momento da sessão de leitura, elucidando as estratégias utilizadas pelos alunos para construírem sentido no decorrer da leitura.

O livro em foco proporcionava a oportunidade de uma leitura fora de ordem. Diante disso, pedi para que os alunos com baixa visão escolhessem uma imagem para descreverem. Algumas das descrições feitas por eles constam no quadro 18.

Quadro 18 - descrições feitas pelos alunos

	<p>Descrição feita por Leon: “Histórias. Um senhor de bengala tá sentado em um banco da praça conversando com um menino. O menino tem uma bola de futebol. Ah, a imagem tá cortada, não aparece o rosto deles, apenas da cintura pra baixo.”</p>
	<p>Descrição feita por Glauber: “Canções. Tem um bolo de aniversário na mesa com seis velas. Tem também copos amarelos, pratinhos vermelhos e chapéus de aniversários. Ih, esqueceram os garfos! Vão ter que comer com a mão!</p>

Brincadeira, tia. Continuando... Tem bolas e bandeirinhas penduradas na parede.”



Observo que Glauber, ao descrever as páginas referentes ao conceito “Canções”, atravessado pelo sentido da imagem, identifica na cena o constrangimento da falta de garfos, ou seja, o aluno não só constrói o sentido como ultrapassa o valor “dado”, recriando a partir do sentido iniciado.

Perguntados como as imagens descritas pelos colegas relacionava-se com as palavras que as acompanhavam, os alunos cegos estabeleceram relações entre o verbal e o não verbal das seguintes maneiras: “Ah, tia! A do senhor com o menino é fácil. Ele tá contando histórias para o menino” – disse Emília. “Canções é porque tem o parabéns pra você, nessa data querida...” – disse Cleide, puxando palmas com os demais colegas. “Encontros porque são duas crianças brincando, professora.” – disse Glória. Tais comentários sinalizam que a construção de sentido era feita tanto pelos alunos com baixa visão, quando descreviam as imagens, quanto pelos alunos cegos, quando expressavam com suas palavras o que criaram em sua imaginação acerca das cenas descritas.

4.2.3.2 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da discussão de *Coisa de gente grande*

Iniciamos a discussão partindo de afirmações como: “Que livro estranho.”, “Estranho mesmo.”, “Difícil esse livro, tia Paolla.”, “Ele não tem uma história.” – ditas

por Cleide, Emília, Guto, Leon, respectivamente. Sob a perspectiva histórico-cultural, as falas apresentadas indicam a apropriação de um elemento cultural que desafia os participantes a problematizar seus próprios sistemas de apropriação dos elementos culturais dados pela literatura.

Retomando o título, perguntei como aquelas imagens se relacionavam com coisas de gente grande. Os alunos não sinalizaram nenhuma relação, apenas disseram que eram coisas de criança, indicando que eles haviam compreendido que as cenas descritas, apesar do título da obra fazer referência a coisas de gente grande, eram do universo infantil.

Prosseguindo a discussão, pedi para eles pensarem se as palavras que apareciam com os desenhos poderiam também ser usadas para indicar coisas ou situações da vida adulta. Depois de alguns minutos de silêncio, um silêncio pensativo, alguns começaram a responder: “Ah, tia, sei lá, tipo, histórias. Todo adulto tem histórias para contar da sua infância.”, “Lembranças também, as lembranças da infância.” – ditas por Leon e Glauber, respectivamente.

Dei o exemplo da imagem “Destinos”, exposto no quadro 16, em que três barquinhos aparecem em um rio, cada um em uma direção, dois seguem firmes e um está virado de lado. Perguntei o que seria a aplicação dessa palavra à vida adulta. Cleide disse que “cada um tem um destino diferente.”

Conversamos sobre cada conceito, mas a complexidade de transpor as imagens e o conceito para a vida adulta me fez perceber o cansaço e a desmotivação dos alunos com a discussão da obra.

Sobre a dificuldade encontrada por eles, posso dizer que foi uma dificuldade também identificada por mim no processo de execução da sessão de leitura em análise. O livro, considerado infantil, tem uma potencialidade de construção de sentido com que não estamos habituados a trabalhar. É uma dependência entre o verbal e o não verbal para além das páginas do livro, sugerindo situações da vida adulta, a partir do universo infantil, porém, o reconhecimento dessas situações da vida adulta pelos adolescentes participantes não foi aparentemente fácil, indicando que a experiência com livros desse tipo deve ser explorada ainda mais, no sentido de proporcionar mais vivências literárias e, conseqüentemente, fomentar a atividade criadora da imaginação dos alunos participantes.

4.2.4 Quem lê, escreve! - As produções textuais dos alunos motivadas pela leitura de *Coisa de gente grande*

Para a sessão de leitura de *Coisa de gente grande*, a proposta de produção planejada objetivou observar como, a partir da escolha de dois conceitos trabalhados na obra, os alunos construiriam uma narrativa.

A análise das produções textuais sinalizam o uso recorrente da expressão “era uma vez”, indicando que os participantes da pesquisa reconhecem a referida expressão como um marcador discursivo de narrativas ficcionais. No quadro a seguir, apresento os conceitos e as narrativas produzidas por alguns alunos que optaram por iniciar o texto utilizando a expressão em foco.

Quadro 19 - narrativas iniciadas pela expressão *Era uma vez*

Aluno	Conceitos escolhidos	Produção textual
Cleide Aluna cega	Destino Infância	Coisa de gente grande Era uma vez uma menina que se chamava Cleide. Ela tinha 15 anos e tinha o sonho de ser juíza e viajar para um longo cruzeiro. Ela queria que seu destino era Orlando. Ande tinha o sonho de ir des da sua infancia. Depois de anos ela realizou seu sonho de ser juíza e de ir para Orlando.
Emília Aluna cega	Lugares Construções	Coisa de gente grande Era uma vez Leon sentado em uma bicicleta em um lugar Leon achou algumas peças de legos. A bicicleta tinha duas rodinhas mais Leon escolheu tirar as duas rodas da bicicleta. E logo após Leon construiu uma penteadeira para sua irmã que se chama Paola ela começa se olhar no espelho e se produzir. Fim.

<p>Guto Aluno cego</p>	<p>Destinos Silêncio</p>	<p>Coisa de gente grande</p> <p>Era uma veis um garoto chamado Ytalo é eli era muito bagunceiro. Um dia seus pais mandaram eli faser intercambio no Brasil eli foi mandado pra la o lugar e o destino que seus pais le enviaram foi terrível e a ser de 3 meses o menino foi mandado embora depois dos acontecimentos orive ele si tornou mudo e da sua boca so se ouve silencio.</p>
<p>Leon Aluno com baixa visão</p>	<p>Histórias Infância</p>	<p>Era uma vez um certo menino chamado Cristian um jovem saudável e muito rueiro. A infancia do Cristian foi muito agitada tem muita história pra contar para sua parentela. Uma delas da história foi uma que estava ele e o seu irmão e seus amigos soltando pipa e teve uma brilhante ideia de fazer guerra entre eles mesmo de estiling foi muito legal e depois disto fomos jogar bolinha de gude. Mas o tempo passou e eles cresceram e agora só tem história pra contar o quão foi linda a sua infância.</p>
<p>Glauber Aluno com baixa visão</p>	<p>Lugares Infância</p>	<p>Coisa de gente grande</p> <p>Era uma vez um menino que queria cer como os adultos, ele não queria saber dessa coisa de infancia não so queria frequentar lugares de aduto. So falava sobre asuntos de adulto, brincar não existia ele era conhecido como o pequeno homenzinho, nunca gostou de tomar leitinho. Quando seus pais eram indagados o do porque, logo eles disiam, - vai saber todos ficavam perplequiso, mais augus achavam normau, os pais sempre achavam tudo isso legal.</p>

Chamo a atenção para a narrativa de Emília, aluna cega, que apesar de ter escolhido as palavras “lugares” e “construções”, escreveu sua narrativa a partir da construção de sentido criada por meio do conceito “pedaços”, em que peças de Legos estão pelo chão, e de “infância”, em que aparece uma criança na penteadeira. Além disso, ela faz referência à capa do livro, apresentada na seção 4.2, ao citar que “Leon”, personagem da sua narrativa, tirou as rodinhas da bicicleta. A maneira como a narrativa de Emília foi construída indica como sua atividade de criação da

imaginação foi responsável por mesclar as cenas da obra, a ponto de fazer relações entre conceitos e imagens que não foram feitas durante a discussão da obra.

Além disso, a análise das narrativas indica que os alunos permaneceram no universo infantil, tratando os conceitos eleitos a partir de situações da infância ou da adolescência. Apenas a aluna Glória, escreveu sobre a questão do tempo voar e a infância passar rápido. Diferentemente dos colegas, optou pela escrita de um poema, apresentado no quadro a seguir:

Quadro 20 - poema escrito por Glória

Aluna	Conceitos escolhidos	Produção textual
<p>Glória Aluna cega</p>	<p>Destino Infância</p>	<p>A graça</p> <p>A graça tá no viver Tá no querer A vida tem idas e voltas Aproveite ser criança Que o tempo voa Depois de um bom tempo... A hora voa</p> <p>Os estudos chegam A gente cansa É tanto trabalho... Ah, quero voltar ser criança</p> <p>Temos que estudar com muito cuidado Depois vem uma volta grande Onde estavas namorado? Então curta a graça, a graça de viver antes de amar, Ame você.</p>

Coisa de gente grande foi um grande desafio para a oficina, uma vez que estamos acostumados ora com uma obra em que o não verbal apenas ilustra o verbal, ora com o não verbal constituindo a própria narrativa. A obra em foco é

conceitual, mas um conceitual para além da palavra, para além da imagem, indicando a importância das experiências culturais e sociais no processo de construção de sentido.

4.3 Terceiro destino: *O lenço*, de Patricia Auerbach

Em *O lenço*, a narrativa é construída por imagens, as quais provocam o leitor a imaginar e a refletir sobre o enredo visual, propiciando diferentes leituras e estimulando a atividade criadora da imaginação.

No caso dos participantes da pesquisa, diferentemente do que ocorreu nas sessões de leitura dedicadas à *Flicts*, a descrição de todas as imagens da obra foi necessária para o processo de aproximação e de compreensão do texto não verbal. Ao escolher *O lenço* como um dos destinos literários da oficina, almejei compreender, a partir do profícuo diálogo com os alunos acerca da obra em foco, o que Vigotski (1997) diz sobre o fato de



Descrição da imagem: Capa do livro *O lenço*, de Patricia Auerbach. Preso com dois pregadores de roupas no encosto de uma cadeira e esticado até o chão, um lenço vermelho com bolinhas brancas se transforma em uma cabana. Em uma das pontas do lenço, há vários livros, segurando-o no chão. Dentro da cabana, aparecendo apenas da cintura para baixo, está uma criança de bruços.

a experiência social dos videntes ser assimilada pela pessoa com deficiência visual, em especial, a pessoa cega, por meio da linguagem. Conseqüentemente, assim como em *Flicts* e em *Coisa de gente grande*, a questão acerca da compreensão do desenvolvimento do potencial imaginativo dos alunos participantes a partir da leitura

de um texto multimodal, no caso um livro imagem, também é entendida como um dos objetivos da análise dos dados referentes ao trabalho com a obra em questão. A escolha justifica-se ainda pelo fato do enredo visual sugerir a discussão de questões acerca do brincar de faz de conta e do relacionamento entre adultos e crianças na sociedade contemporânea.

Sobre a narrativa visual, *O lenço* é a história de uma menina e suas brincadeiras com um lenço vermelho com bolinhas brancas. Por meio do faz de conta, a personagem principal dá asas à imaginação e inventa brincadeiras das mais diversas possíveis, conforme ilustrado no quadro 21 a seguir.

Quadro 21- A menina e suas brincadeiras com o lenço

Página 14	Página 16	Página 17
		
<p>Segurando um buquê de flores, a menina está com o lenço na cabeça.</p>	<p>A menina está com o lenço debaixo da blusa, simulando uma gravidez.</p>	<p>Há um carrinho de bebê ao fundo da cena. A menina segura o lenço como se fosse um bebê.</p>

É possível observar proximidade entre a brincadeira de faz de conta e a vida adulta, uma vez que a menina brinca de casamento, de gravidez e de mãe. A sequência de imagens em foco exemplifica como a narrativa visual capta o potencial das crianças para criar, fantasiar, imaginar, transportando algo da realidade para a brincadeira de faz de conta, a qual, na perspectiva histórico-cultural, favorece os primeiros movimentos do processo de significação.

No tocante a outras personagens, há apenas uma feminina adulta, a qual nunca aparece de frente nem de corpo inteiro no decurso da narrativa. As três aparições da referida personagem estão destacadas no quadro 22 a seguir.

Quadro 22 - As aparições da personagem feminina adulta em *O lenço*

Quarta capa	Página 5	Página 31
 <p>Sinopse: “Sabe para que serve um lenço? Eu já descobri. Posso contar para você?”</p>		

A maneira como a personagem adulta é apresentada leva o leitor a inferir que a menina brinca escondido com o lenço, pois, na página 5, o pega aparentemente com cuidado da penteadeira, com olhos voltados para a dona do lenço, tentando não chamar atenção. Já na página 31, a menina parece ser repreendida pela personagem adulta, cujo reflexo no espelho sugere que ela balança o pé, ação reconhecida socialmente como de repreensão.

A leitura/descrição da obra *O lenço* conduzida no decorrer da oficina é considerada uma tradução, uma tradução intersemiótica (PLAZA, 2013), uma vez que, por meio da linguagem verbal, o não verbal se apresenta aos alunos participantes da pesquisa. Diante disso, não posso deixar de registrar que, de maneira indireta e não proposital, as impressões dos tradutores, no caso eu e os alunos com baixa visão, apresentadas aos alunos cegos, influenciaram o processo de construção de sentidos acerca do texto em foco.

No caso de *O lenço*, as imagens são o próprio texto, texto imagético que tem seu sentido apreendido pela pessoa cega por meio da palavra, convergindo com o colocado pela perspectiva histórico-cultural acerca de ser pela linguagem verbal e pela interação com o outro que se dará a construção de sentido sobre as coisas do mundo e o desenvolvimento da atividade de criação da imaginação por público em questão.

O trabalho com a referida obra foi realizado em seis etapas, conforme elucidado no plano de aula, exposto na próxima seção.

4.3.1 Plano de aula para o estudo de *O lenço*

O plano de aula, exposto no quadro 23 a seguir, visou à aproximação dos alunos participantes da pesquisa à obra *O lenço*, bem como à construção de sentidos por parte dos alunos a partir do texto imagético foco.

Quadro 23 - plano de aula da sessão de leitura de *O lenço*, de Patricia Auerbach

Objetivo: Compreender o processo de construção de sentido dos alunos participantes a partir da leitura de <i>O lenço</i> , texto imagético, que trata do lugar da brincadeira de faz de conta no cotidiano da criança.	
Etapas da sessão de leitura	
Primeiro momento: vida e obra da autora	Perguntas norteadoras: Vocês conhecem a autora Patricia Auerbach? Com quais textos da autora vocês já tiveram contato?
Segundo momento: apresentação do tema da obra	Perguntas norteadoras: O que é uma brincadeira de faz de conta? Alguém já pegou algum objeto da mãe, do pai, da avó ou de outra pessoa da família para brincar? Se sim, como era a brincadeira?
Terceiro momento: leitura do texto	Leitura da sinopse da obra, presente na quarta capa: “Sabe para que serve um lenço? Eu já descobri. Posso contar para você?” Descrição/leitura do texto.
Quarto momento: discussão e interpretação	Diálogo coletivo acerca das impressões sobre a obra e das construções de sentido realizadas pelos alunos a partir da descrição/leitura da obra. Perguntas norteadoras: De quem era o lenço? Onde ele ficava guardado? Em um primeiro momento, a menina parece saber o que fazer com o lenço? Em que momento é possível entender que a menina teve uma

	ideia? Quais foram as formas adquiridas pelo lenço ao longo das brincadeiras? Levante hipóteses sobre a questão da mulher adulta não aparecer de corpo inteiro na narrativa. Como termina a história?
Quinto momento: produção textual	Escolha uma das cenas de <i>O lenço</i> e escreva uma história.
Sexto momento: avaliação	Destaque o que você mais gostou e o que você menos gostou do trabalho com o livro <i>O lenço</i> . Deixe um recadinho para a professora.

A partir da próxima seção, dedico-me à análise dos dados obtidos a partir dos encontros dedicados às sessões de leitura de *O lenço*. Tal análise, conforme exposto nas palavras iniciais do capítulo, é conduzida pelas seguintes categorias: a) apreensão das formas de aproximação dos alunos ao texto; b) compreensão das estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer dos encontros dedicados à referida obra; c) análise das produções textuais feitas pelos alunos a partir do livro imagem.

4.3.2 A aproximação dos alunos à obra *O lenço*

Seguindo as categorias criadas para a análise em desenvolvimento, assim como na discussão dos dados sobre as sessões de leitura de *Flicts* e de *Coisa de Gente Grande*, a partir da condução didática adotada, foi possível observar diferentes estratégias de aproximação dos alunos participantes da pesquisa à obra *O lenço*, as quais analiso a partir dos seguintes pontos: i) da familiaridade com outras obras da autora; ii) do conhecimento prévio sobre o tema da narrativa; iii) do objeto que “carrega” a história; iv) da postura adotada diante da leitura do texto.

4.3.2.1 A aproximação dos alunos à obra *O lenço* por meio da familiaridade com outras obras da autora

No desenvolvimento do primeiro momento do plano de aula, ao serem informados que o livro em foco era de Patricia Auerbach, muitos alunos disseram conhecer a autora e citaram o livro *Coisa de gente Grande*, trabalhado em oportunidade anterior. Falas como “Ué, tia, não é ela que fez aquele livro do menino da bicicleta de rodinhas?” e “Ah, aquele livro eu achei difícil!”, de Emília e de Guto, respectivamente, indicam que a apresentação feita sobre a autora no decorrer das sessões de leitura de *Coisa de gente grande* foi proveitosa, uma vez que os alunos a reconheceram por seu estilo literário, citando inclusive algumas informações fornecidas anteriormente: “Não é ela que faz livro com desenhos?” – dita por Cleide – e “Ela é famosa, ganhou até prêmio.” – dita por Miguel.

A análise dos dados elucida a satisfação dos alunos em responderem que conheciam a autora da obra em foco, indicando que a estratégia didática de aproximar os alunos de *O lenço*, por meio da familiaridade com outras obras da autora, possibilitou que eles expressassem o que apreenderam da sessão de leitura de *Coisa de Gente grande*, no que tange à vida e à obra de Patricia Auerbach, indicando que as informações acerca dos autores fomentou a experiência literária vivenciada pelos alunos ao longo da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto*.

4.3.2.2 A aproximação dos alunos à obra *O lenço* por meio do conhecimento prévio da temática do texto

Acerca do conhecimento prévio dos alunos, explorei, no decorrer do segundo momento do trabalho com a obra, as questões “O que é uma brincadeira de faz de conta?” e “Alguém já pegou algum objeto da mãe, do pai, da avó ou de outra pessoa da família para brincar? Se sim, como era a brincadeira?”, objetivando compreender

como os alunos participantes, já na adolescência, fase de transição da infância para a vida adulta, lidavam com o faz de conta, tema de *O lenço*.

Sobre a primeira pergunta, respostas do tipo “Ah, é inventar uma coisa, tia.”, “É fazer de conta, ué?”, “Igual quando você brinca de boneca, você faz de conta que é a mãe da boneca.” – ditas por Cleide, Glauber e Emília, respectivamente – indicam que a brincadeira de faz de conta é reconhecida pelos participantes da pesquisa como algo da realidade que os cercam. Perguntados se ainda brincavam de faz de conta, uma negativa coletiva surgiu, sinalizando que, para eles, faz de conta é coisa de criança. “Ah, professora, eu fico é no zap zap!”, fala de Leon, tirou risos de toda a turma. Sobre a segunda pergunta, apenas Emília relatou ter brincado com os sapatos de salto da mãe no tempo da infância.

Ainda sem revelar o livro para os alunos, perguntei sobre a serventia de um lenço e como respostas surgiram falas como: “Para limpar o suor.”, “Para limpar a boca” – ditas por Cleide e Miguel, respectivamente – e “Tem lenço umedecido para limpar bumbum de neném, né, tia? Você usa com o Jorge Miguel, né?” – dita por Emília, levando todos ao riso novamente. Instiguei-os a pensarem sobre uma brincadeira possível de ser feita com um lenço e Leon citou que no circo os mágicos usam lenços em alguns números.

Já com o livro nas mãos, falei que, diferentemente de *Coisa de gente grande*, o enredo de *O lenço* não tinha nenhuma palavra, apenas imagens. E, diante da descrição da capa, feita por mim, surgiu a necessidade de representar para os alunos cegos como se constrói uma cabana com o lenço. Guto e Leon, rapidamente, levantaram-se da roda de leitura, pegaram uma cadeira e simularam um lenço. Guto segurou no encosto e esticou as pernas, formando, juntamente com a cadeira e o chão uma cabana. A iniciativa dos alunos foi motivada por Emília, ao dizer que não entendia como era possível fazer uma cabana com um lenço, já que no seu imaginário lenço é um pedaço de pano pequeno. Diante da construção dos alunos, Emília, Cleide e Miguel, alunos cegos, experimentaram a cabana feita pelos colegas, passando por debaixo de Guto, que “ameaçava” os colegas com as seguintes palavras: “Vai cair, a cabana vai cair!”.

A estratégia de montar a barraca, exposta no parágrafo anterior, foi uma iniciativa de dois alunos com baixa visão, participantes da primeira edição da oficina. Na segunda, inspirada pela ideia dos alunos, montei uma cabana com um lençol na

porta da sala com a ajuda de Gael, aluno com baixa visão. Conforme os alunos iam chegando, eram convidados a passarem pela cabana para chegarem à roda de leitura, despertando a curiosidade deles sobre o que estava acontecendo – “pra que isso, tia?” – fala de Glória.

Observo que o momento de aproximação da obra por meio dos conhecimentos prévios dos alunos acerca das brincadeiras de faz de conta foi um verdadeiro brincar de faz de conta, indicando que, em qualquer etapa do desenvolvimento humano, o lúdico pode ser excelente recurso no processo de construção de sentido. O ato de simular uma cabana, realizado pelos alunos com baixa visão, e o ato de entrar na cabana, realizado pelos alunos cegos, demonstram que os alunos são atraídos pelo faz de conta, pois a mesma remete a atividade simbólica que simula a/alguma realidade, fazendo-se presente ao longo de toda a vida dos participantes.

As passagens resgatadas levam-me a concordar com Rangel e Victor (2016, p. 54-55), sobre a necessidade de “perceber na criança cega”, no caso da pesquisa, no adolescente cego ou com baixa visão, “um sujeito que reúne as possibilidades cognitivas de uma criança sem deficiência”. Com isso, “a experiência lúdica encontra na linguagem a porta de mediação de todo o jogo social.” Os dados elucidados, nos quais observo o convite para que os alunos experimentassem a cabana e as conversas entre eles, ilustram o uso da linguagem como mediadora de sentido social do objeto lenço e da brincadeira de faz de conta.

4.3.2.3 A aproximação dos alunos à obra *O lenço* por meio do objeto que “carrega” a história

A terceira estratégia de aproximação dos alunos ao texto em análise, observada ao longo do segundo momento do estudo da obra, deu-se de maneira semelhante ao ocorrido nas sessões de leitura de *Flicts* e de *Coisa de gente grande*.

Alguns alunos demonstraram interesse em pegar com as próprias mãos o livro e, conforme relatado na discussão dos dados da obra *Coisa de gente grande*, após observar o interesse dos alunos por ter o livro em mãos, no decorrer do

trabalho com *Flicts*, a partir da sessão de leitura seguinte, passou a fazer parte das atividades de pré-leitura deixar o livro circular pelos alunos.

Sobre *O lenço*, destaco o interesse de Leon, aluno com baixa visão pelas cores do livro. Nas palavras do aluno, “O livro é preto e branco. Não, ele é preto, branco e vermelho.” E diante do questionamento de Emília, sobre a constatação do colega, Leon explica que “o livro é em preto e branco, mas o lenço é vermelho.”

Vendo que o livro já estava nas mãos de outro aluno com baixa visão, pergunto se o lenço é realmente vermelho e Glauber responde que “é vermelho com bolinhas brancas”. Já Ivana, aluna com baixa visão, fixa-se na personagem, dizendo que a “menina parece ter uns 5 anos, né, tia?”

Cleide, aluna cega, mas com resíduo visual, sempre com a curiosidade aguçada, explora o livro na posição de leitor com baixa visão, aproximando o livro do olho. Emília, Guto e Miguel, alunos cegos, não se interessam em folhear o livro, passando-o rapidamente para o colega ao lado na roda, porém participam avidamente do momento, uma vez que ficam perguntando aos demais colegas o que eles viam, indicando que optam pela interação com os colegas, ratificando o meu posicionamento acerca de ser, pela experiência social, mediada pela linguagem verbal, que se dá a construção de sentido de alunos com deficiência visual a partir de textos multimodais.

4.3.2.4 A aproximação dos alunos à obra *O lenço* por meio da postura adotada diante da leitura do texto

Os alunos participantes da pesquisa, como em todas as sessões de leitura, demonstraram interesse pela obra a ser lida. Diante do convite para ficarem em silêncio, pois eu iria iniciar a leitura, eles aquietaram-se na roda de leitura. Os alunos com baixa visão, sempre com o olhar direcionado para o livro, deitaram-se de braços, já os alunos cegos, sentados, sinalizavam estar atentos à descrição. Apenas Emília deitou-se. Vale dizer que Emília optou por deitar-se em todas as sessões de leitura. Nas palavras dela, durante a entrevista, realizada após o término da oficina:

“A oficina era um momento de descanso para mim. Era gostoso ouvir as histórias e poder deitar naquele tapetão.”

As cenas no que tange à aproximação dos alunos à obra em foco por meio da postura adotada diante da leitura do texto convergem bastante com o já exposto na análise dos dados obtidos por meio das sessões de leitura de *Flicts* e de *Coisa de gente grande*, o que me dá segurança em passar para a questão das estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos ao longo do trabalho com *O lenço*.

4.3.3 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos

Observadas as estratégias de aproximação dos alunos à obra *O lenço*, ocupo-me da análise das estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decurso da leitura e da discussão da obra.

4.3.3.1 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da leitura de *O lenço*

O foco da análise passa a ser o terceiro momento da sessão de leitura de *O Lenço*, trazendo à tona as estratégias utilizadas pelos alunos para construir sentido ao longo da obra.

Preferi pedir aos alunos com baixa visão que fizessem a leitura comigo, destacando para os colegas cegos as percepções ao ler as imagens. A título de exemplificação, resgato, no quadro 24 a seguir, a descrição das quatro primeiras cenas da obra, feita por mim e por Glauber, aluno com baixa visão.

Quadro 24 - descrição das quatro primeiras cenas de *O lenço*

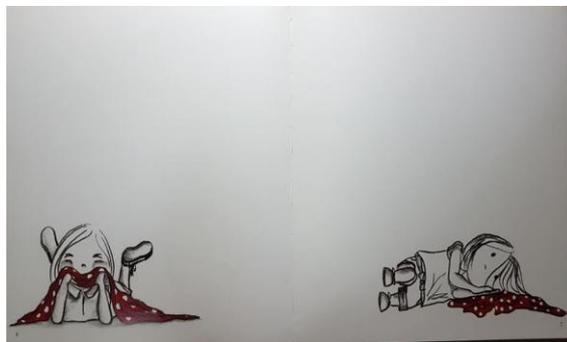
Antes de iniciar a descrição das imagens, informei, novamente, que os desenhos que constituem o livro são todos em preto e branco, exceto o lenço, vermelho com bolinhas brancas.

Cena 1:



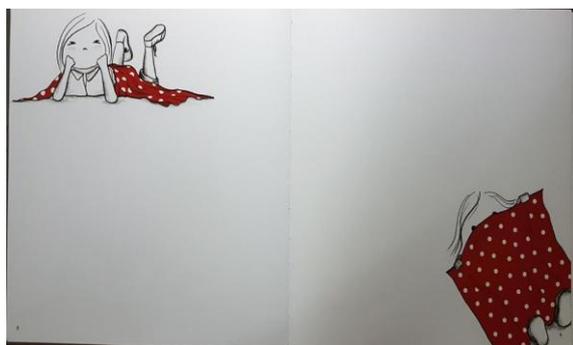
Sobre a primeira cena, falei que havia uma penteadeira e que uma menina estava ajoelhada ao lado dela, retirando o lenço da última gaveta da penteadeira. Informei que os olhos da menina estavam direcionados para uma mulher, a qual encontrava-se de pé em frente à penteadeira. A mulher vestia saia e calçava sapatos de salto. Glauber, sobrepôs sua fala à minha e explicou que “a mulher está de costas, ela não está vendo a menina pegar o lenço. A imagem está cortada, não aparece a mulher toda”.

Cena 2:



Pedi a Glauber para descrever a segunda cena. O aluno disse que “a menina está deitada de bruços, cheirando o lenço e sorrindo. Na página do lado, a menina faz o lenço de travesseiro e deita de lado com as pernas dobradas.” Perguntei se ela continuava sorrindo e Glauber afirmou que não, que a menina estava séria. Emília, diante da descrição, disse “que ela está com saudades da mãe”.

Cena 3:



Passamos para a terceira cena, informei que, no canto superior esquerdo da página 8, a menina, com o lenço sobre as costas, estava deitada de bruços, com a cabeça

Cena 4:



Sobre a cena quatro, comentei que a menina estava sentada no chão, com o lenço no colo e o dedo indicador da mão esquerda apontado para cima. Leon

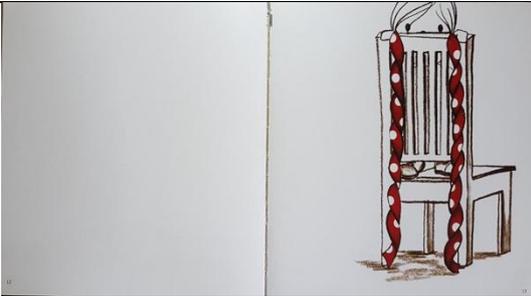
<p>apoiada nos braços. Já na página 9, no canto inferior direito, a menina estava deitada de barriga para cima, cobrindo-se com o lenço. Glauber disse que “ela parece que está se escondendo”. Emília, que acompanhava a cena deitada no tapete, perguntou se a menina estava igual a ela e Glauber respondeu positivamente.</p>	<p>interferiu dizendo que “ela teve uma ideia!”, comentário confirmado por Glauber “Isso mesmo, parece que ela teve uma ideia!”, e perguntou a colega: “Tá acompanhando, Emília?”</p>
---	---

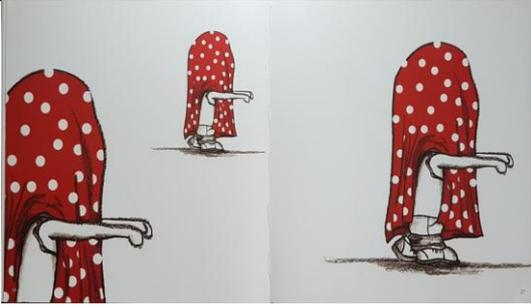
A partir do resgate apresentado no quadro 24, é possível observar que a descrição das imagens foi conduzida por uma construção de enredo, a qual influenciou a construção de sentido dos alunos. Ao descrever as imagens, eu e Glauber, principalmente, expusemos nossa subjetividade sobre o texto, passando nossas impressões acerca das imagens para os alunos cegos. Há discussões no campo da audiodescrição²³, por exemplo, sobre a imparcialidade nas descrições de imagens com o intuito de deixar a pessoa cega construir sua interpretação da imagem. Apesar de não ser o objeto da pesquisa, pergunto-me, sobre como não dizer, pensando em uma descrição objetiva, que o dedo indicador, na quarta cena, sinalizava que a menina teve uma ideia, como observou Leon. São essas nuances de subjetividade que a meu entender favorecem o acesso da pessoa com deficiência visual à mensagem passada pela imagem.

No decorrer da apresentação das brincadeiras inventadas pela menina, vários comentários eram pronunciados por todos os alunos, demonstrando que construía sentido por meio da descrição das imagens:

²³ A audiodescrição pode ser entendida como uma modalidade de tradução intersemiótica, uma vez que transforma o visual em verbal, possibilitando que pessoas cegas ou com baixa visão tenham acesso a conteúdos audiovisuais ou a imagens estáticas. A audiodescrição também pode beneficiar idosos e pessoas com outras deficiências. Nas redes sociais, é cada vez mais comum o uso de hashtags com #pracegover ou #pratodosverem com descrições de imagens, tornando a internet mais acessível.

Quadro 25 - comentários dos alunos sobre as brincadeiras da menina

Cena	Comentários
	<p>“É a Rapunzel, tia?” – Emília “A cadeira é a torre da Rapunzel” – Glauber “Jogue suas tranças, Rapunzel.” – Leon</p>
	<p>“Casamento” – Miguel “Ah, ela está brincando de noiva!” – Cleide</p>
	<p>“Agora ela tá grávida!” – Guto “Ih, o bebê nasceu! Que bonitinho” – Emília</p>
	<p>“É um cachorro, tia?” – Glória “É, ele faz assim, oh: Au au au!” – Douglas</p>
	<p>“Ih, ala, agora ela tá brincando de médica!” – Glória</p>

	<p>“Montanha” – Carla “Subiu o Everest!” – Leon</p>
	<p>“Uma cabana!” – Cleide “Tá brincando na cabaninha.” – Ingrid “Tá lendo livro na cabana.” – Ivana</p>
	<p>“É um fantasma!” – Leon “Ai, que medo!” – Emília</p>
	<p>“Uma princesa!” – Ricardo “É uma rainha!” – Amanda</p>
	<p>“Ih, foi pega no flagra!” – Emília “Sujou!” – Glauber “Ixi, ferrou!” – Cleide</p>

Os comentários destacados indicam que os alunos construíram sentido a partir da leitura do texto multimodal em análise, corroborando com hipótese levantada na pesquisa, de que é possível trabalhar textos multimodais com alunos

com deficiência visual, se considerarmos suas potencialidades e o desenvolvimento da atividade criadora da imaginação.

A penúltima imagem da obra traz o retorno da personagem adulta, e os comentários tecidos pelos alunos demonstram que eles inferiram, a partir da descrição da primeira imagem da obra, que a menina brincou distante da supervisão de um adulto, levando-os a afirmar que a menina levou uma bronca da “mãe”. Ressalto que foram os alunos que chegaram à conclusão de que personagem adulta era a mãe da menina, já que no decurso da descrição eu apenas citei a presença da imagem de uma mulher. A leitura termina com o fim do espetáculo da menina, que surge curvada segurando um escovão de banho, sugerindo agradecer ao público. Pergunto aos alunos quem seria o público e eles dão respostas do tipo: “A mãe!”, “Não, mas ela tava longe da mãe, Guto.”

4.3.3.2 Estratégias de construção de sentido adotadas pelos alunos no decorrer da discussão de *O lenço*

A partir do questionamento sobre quem era o público da menina e após alguns alunos citarem a mãe, Miguel, sempre concentrado, diz “Somos nós?”. Diante da minha confirmação, todos começam a concordar com o colega e passamos a discutir a questão da interação obra e leitor. Frisei, por exemplo que, na página 11, a menina parecia olhar para o leitor e, virando o livro para os alunos, eu disse: “para nós, pois estamos fazendo uma leitura coletiva.”

A discussão da obra foi guiada pela questão do brincar de faz de conta e pela questão dos adultos muitas vezes não brincarem com as crianças, por vários motivos.

Sobre o faz de conta, os alunos demonstraram que construíram sentido a partir da descrição das imagens, uma vez que interpretaram que a menina brincou o tempo todo sozinha, inferindo, como consequência, que ela é filha única. Tal inferência pode ser compreendida como efeito das experiências particulares dos alunos, pois também é possível depreender, por exemplo, que a menina tenha

irmãos mais velhos, que os irmãos estejam na escola e que a menina ainda não estude.

Sobre a questão do relacionamento da menina com a personagem adulta, eles comentaram que a menina pegava o lenço, pois sentia saudades da mãe. Já alguns salientaram que a mãe não brincava com a menina, pois saía para trabalhar. Indagados sobre como chegaram à conclusão de que a suposta mãe exercia uma atividade profissional fora de casa, muitos citaram o fato de ela estar de salto alto.

Os alunos falaram sobre as imagens que mais gostaram, havendo uma preferência das meninas pela sequência do casamento, da gravidez e do nascimento do bebê. Já os meninos sinalizaram para a cena da conquista da cama, ou melhor, da “montanha”. Os alunos internos tiveram a ideia de fazer uma barraca no dormitório, mas logo em seguida desistiram, dizendo que os assistentes não deixariam, sinalizando que o faz de conta literário lhes conquistou.

4.3.4 *Quem lê, escreve!* - As produções textuais dos alunos motivadas pela leitura de *O lenço*

Para a sessão de leitura de *O lenço*, a proposta de produção textual objetivou a escrita de um texto a partir de uma das cenas, uma das imagens da história, com o intuito de observar qual das imagens descritas havia conquistado o imaginário dos alunos participantes.

Alguns alunos construíram o texto ainda presos à ideia de que a produção textual era o momento de resumir a obra, criando uma narrativa muito próxima ao apresentado por mim e pelos colegas que se dedicaram à descrição das imagens. Conforme elucidado nos exemplos do quadro a seguir.

Quadro 26 - exemplos de texto que sintetizam à obra *O lenço*

Aluno	Produção textual
<p>Ricardo Aluno cego</p>	<p>O lenço</p> <p>Um certo dia uma menina estava dentro do quarto de sua mãe abaixada na cama e pega na penteadeira um lenço que era de sua mãe ela estava com muita saudade de sua mãe que trabalhava muito elas eram muito unidas quando a mãe da menina chegava do trabalho ela não queria sair de perto dela.</p>
<p>Guto Aluno cego</p>	<p>Era uma veis uma menina chamada Lorena diferente de todo mundo seu brinquedo favorito era um lenso vermelho de bolinhas brancas comu sua mãnhe ficava muito alzente o lenso era seu maior confidente com o lenso ela ficava uma princeza si sentia uma duquesa ou uma baronesa assim era seu cotidiano e com o lemso fasia varios planos.</p> <p>FIM</p>

Os textos elucidados manifestam a atividade criadora de imaginação, uma vez que os alunos reorganizaram as informações recebidas no decorrer da leitura da obra, criando uma narrativa próxima, não idêntica, ao que foi descrito. Tal processo de criação vai ao encontro da perspectiva histórico-cultural acerca do desenvolvimento da imaginação humana (VIGOTSKI, 2009).

Os textos apresentados, no quadro 27 a seguir, trazem à tona o fato de os alunos terem compreendido que a menina brincava só enquanto sua mãe estava trabalhando, situação muito recorrente na realidade. Além disso, são textos que ensaiam uma saída da descrição ou da síntese das imagens do livro para uma criação de história, com distintos enredos ou estilos de texto.

Quadro 27- cenas de *O lenço* resgatadas nas produções textuais

Aluno	Produção textual
<p>Emília Aluna cega</p>	<p>O lenço</p> <p>Era uma vez uma menina segurando uma escova de tomar banho pensando que é um microfone. Ela deita no chão de brulso com o lenço. E logo após ela fez o lenço de travesseiro.</p> <p>Ela se finge que ta grávida logo após o nenem nasce depois ela transforma o lenço em um vestido de princesa e assim sucessivamente ela transforma o lenço em diversos objetos.</p>

<p>Cleide Aluna cega</p>	<p>O lenço roubado</p> <p>Era uma vez uma menina que tinha uma imaginação linda. E tudo que ela fazia envolvia um lenço da sua vó Sara. Quando sua vó saía para trabalhar, ela fazia o lenço até de cachorro. O lenço era como se fosse seu boy. Não desgrudava dele.</p> <p>A menina Duda brincava com o lenço até de madrugada. Eles batiam maior papo na madrugada. Com ele ela ria e chorava era seu melhor amigo. E quando a vó chegava a menina corria para guardar o lenço no lugar dele.</p>
<p>Glauber Aluno com baixa visão</p>	<p>O lenço</p> <p>Era uma vez uma menina que tinha um lenço. Ela fazia de tudo de tudo ela fazia. Hora ela era fantasma, hora ela era rainha, com esse lenço o limite era a imaginação. Hora ela era médica, hora panceava com um lenço-cão, hora o lenço era um teto de uma cabana, hora o lenço era um nenenzão, mas quando o vento gelado chegava trazendo uns arepíós, o lenço sempre estava lá para afastar o frio.</p>
<p>Amanda Aluna cega</p>	<p>O lenço</p> <p>Era uma vez uma menina que sempre brinca com o lenço da mãe quando ela sai para trabalhar.</p> <p>Ela fazia o lenço de princesa. O sonho dela era ser uma princesa e a mãe falou pra ela antes de trabalhar pra ela não mecher nas coisas mas ela não obedeceu. Ela pegou o lenço e se divertiu muito com esse lenço. Ela até fingiu que o lenço era um bebê e também fingiu de médica que era o seu sonho.</p> <p>Ela era filha única. A mãe dela trabalha com agencia de modelo.</p>
<p>Kátia Aluna cega</p>	<p>Era uma vez que a mãe saía para trabalhar ela trabalhava em uma agencia de moda em um shopping e ela estava se arrumando em sua penteadeira e quando a sua filha agachou em seu lado e pegou sem a sua mãe saber se levantou e saiu de fininho.</p> <p>A menina se transformou em uma princesa com esse lenço para fazer um vestido de princesa ela brincou muito de princesa.</p> <p>A menina com o lenço em cima de um monte de travezeiro e com uma mochila e uma vassoura com o lenço no meio brincando de escalada.</p> <p>Esse foi o final da história.</p>

Glória, que, na sessão de leitura de Flicts, afirmou gostar de escrever, me surpreendeu, entregando um texto que explora a questão da menina brincar com lenço, mas traz a mãe da personagem para história de maneira bastante ativa. Tal situação indica o modo como a atividade criadora da imaginação se manifesta no texto da aluna. Vale ressaltar que a aluna perguntou se podia mudar um pouco a história e, diante da minha resposta positiva, ela incorpora a mãe na brincadeira de faz de conta.

Quadro 28 - texto da aluna Glória

Aluna	Produção textual
<p>Glória Aluna Cega</p>	<p>Só hoje mãe!</p> <p>Só pensava hoje que eu ia brincar com a minha mãe. Mas a minha mãe trabalha. Eita, o quê faço?</p> <p>- Filha, mamãe tem uma surpresa! O que tá fazendo aí?</p> <p>- Nada demais. Só cansada de ficar sozinha,</p> <p>- Uuh, mamãe tem surpresa. Hoje não vou trabalhar. Hoje é dia da gente sair!</p> <p>Tempo depois a menina chegou na sala com um lenço na mão e empurrando vários travesseiros.</p> <p>- Mãe, mãe, me ajuda!</p> <p>- Olha, você pegou meu lenço. Nem pediu.</p> <p>- Posso?</p> <p>- Agora já pegou.</p> <p>- Vamos brincar de ... é... de um... ah, aventura!</p> <p>- Obá!</p> <p>E então, assim foi indo. A menina com os olhos cheios de lágrimas, com um lenço nas mãos, sentada na cadeira e em cima uma mulher sentada no alto de umas almofadas com um belo sorriso e pula de cima da berada e fala não sei porque essa linda princesa chora tanto.</p> <p>Mas pode vir brincar comigo de saltar.</p> <p>- Vamos.</p> <p>Mãe e filha brincaram a tarde toda. Saltando e correndo. Até que...</p> <p>- Minha princesa dormiu.</p> <p>Não sabia que ela sentia tanta falta assim. Vou ver se no próximo mês, vou mudar para a manhã assim eu fico mas com ela.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Obá! - Dormiu nada né? - Te amo mãe!
--	--

Seguindo a ideia de colocar personagens adultos na produção textual, Leon traz para seu texto as figuras do pai e da diarista, que não aparecem e nem são sugeridas na obra de Patricia Auebarch. O texto de Leon chama a atenção por caracterizar a rotina de uma criança em idade escolar. Uma rotina bem diferente da dele, pois é um dos alunos que passam a semana toda na escola, no sistema de internato. Além disso, é um aluno criado pela avó, então a rotina que criou para a menina, não é a sua rotina, mas pode talvez representar uma rotina que deseja.

Quadro 29 - texto do aluno Leon

Aluno	Texto
<p style="text-align: center;">Leon</p> <p>Aluno com baixa visão</p>	<p>O lenço</p> <p>Era uma vez uma menina animada e muitíssimo sorridente. O pai vivia viajando em trabalho e só ficava ela e a mãe dela. O nome da jovem era Ana e o nome da mãe era Jéssica. O dia a dia da jovem Ana era acordar ver desenhado tomar o seu café e ir pra escola. Quando chegava em casa às 11:00hrs contava para a sua mãe o que aconteceu na escola e como tinha sido o seu dia.</p> <p>Após a chegada da filha a mãe ia trabalhar e deixava a sua filha com a diarista e o seu tempo era pegar o lenço da sua mãe e ficava fazendo diversas coisas com o tal lenço. Ela tinha muitas ideias e fazia todas elas e passava o dia e a tarde assim com o lenço da sua mãe e quando finalmente a sua mãe chegou em casa ela bem astuciosamente guardou o lenço e foi abraçar sua mãe.</p>

Por fim, apresento o texto de Miguel, aluno cego, que me fez depreender o “clique” da mudança das cenas acontecendo nas imagens mentais construídas por ele. O enredo criado por Miguel é singular, pois, assim como o texto motivador é apresentado quadro a quadro, ele cria uma narrativa quadro a quadro, levando o leitor a desenhar a cena mentalmente. Se, no momento da leitura, a descrição por meio da linguagem verbal objetivava que os alunos construíssem mentalmente a

imagem (a linguagem não verbal), Miguel, por meio da linguagem verbal, nos faz construir as imagens mentais, as cenas, de sua história.

Quadro 30 - texto de Miguel

Aluno	Produção textual
<p>Miguel Aluno Cego</p>	<p>O lenço O beijinho à porta, o barulho estridente do motor do carro, logo chega a hora... Uma escova de banho, a saída da mãe fez começar o espetáculo. O lenço na mão, sou a principal marial; veste-o sobre o rosto, segurando um ramalete de flores... Clic! Muda a imagem, passa mostrar a menina, o lenço por dentro da camisa... “um chorinho...” Mas o tempo é curto e logo ouve o barulho, passos por trás da porta... - O que dessa vez está aprontando, meninas? Nada, mamazinha... O suspiro, o lenço guarda na gavetinha. Fim.</p>

Os textos apresentados ilustram como a construção de sentido de alunos com deficiência visual, a partir de textos imagéticos, materializada pela linguagem verbal, indicando que a experiência com o texto infantojuvenil, rico em imagens, contribui significativamente para a atividade criadora da imaginação do referido público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quase lá

A um passo do fim,
e já sinto falta
do que ainda resta em mim.

Marcia Gomes

É preciso retornar! A um passo do fim da expedição investigativa, sinto que ainda tenho muito a aprender sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a questão da construção de sentidos realizada pela pessoa com deficiência visual a partir da multimodalidade textual, mas é preciso retornar.

Retornar, não no sentido de terminar, mas no de devolver a todos que acreditaram, acompanharam e embarcaram comigo na viagem em busca da compreensão do modo como se dá a apropriação e a construção de sentidos e, na dialética da relação, a (re)criação de sentidos, de alunos com deficiência visual, a partir da leitura de textos multimodais, em especial, das obras *Flicts*, de Ziraldo, *Coisa de gente grande* e *O lenço*, ambos de Patricia Auerbach.

Nesses anos de convívio com alunos com deficiência visual, foi possível perceber que trabalhar com imagens foge do padrão geralmente encontrado nos planejamentos e materiais voltados para o referido público, porém, a teoria histórico-cultural, com a qual a pesquisa estabeleceu conexão, me fez depreender a necessidade de revisão das práticas que distanciam a pessoa com deficiência visual das experiências sociais permeadas pela linguagem não verbal, aqui representadas pelos textos multimodais, uma vez que é preciso compreender que existem diferentes maneiras de acessar, de perceber, de interagir com a cultura visocêntrica tão presente na sociedade e até mesmo de transformá-la.

Sobre a questão da identificação e da análise das estratégias utilizadas pelos alunos participantes da pesquisa no processo de interpretação e de produção de sentido a partir do contato com as obras infantojuvenis ao longo da pesquisa, observo que os planos de aula delineados contribuíram para a aproximação dos alunos aos textos por meio do conhecimento da biografia dos autores, da discussão

prévia dos temas das obras, do desejo dos alunos em ter contato tátil e visual com os livros e da postura atenta dos participantes ao longo das sessões de leitura. Vale registrar que as estratégias de aproximação identificadas não constroem necessariamente o sentido, mas para o objetivo final, isto é, a produção textual fomentada pelo texto multimodal, elas contribuem para o movimento de ir e de vir da construção de sentido.

Acerca da existência de diferenças no processo de construção de sentido de alunos cegos e de alunos baixa visão em relação à temática dos textos trabalhados, a análise dos dados indica que a construção de sentido passa por outra via, a da interpretação da imagem feita, numa primeira etapa, por um interlocutor, e, numa segunda, reinterpretada pelo sujeito. O texto multimodal trouxe para o aluno com deficiência visual a exigência de maior elaboração conceitual e de maior ação sobre o sentido do texto, mas ao mesmo tempo lhe propiciou uma maior liberdade, posto que possibilitou o estabelecimento de pequenas diferenças sobre outras leituras, representando a transformação do sujeito, o avançar de suas funções psíquicas, dando-lhe condições de maior ação sobre a própria sociedade.

A possibilidade de ser ao mesmo tempo leitor e autor das obras foi vivenciada pelos alunos a partir de diferentes condições, pela descrição interpretada da imagem, no caso de alunos cegos, ou pela visualização das imagens, no caso dos alunos com baixa visão, permitindo que desenvolvessem seus enredos, construindo sentidos mais ou menos próximos, de acordo com seus desejos, suas experiências e sua atividade criadora da imaginação.

Cabe destacar que tais desejos e experiências estão construídos em sua humanidade, por partilharem da cultura da sociedade na qual se inserem. São sujeitos culturais, que percebem na multimodalidade textual elementos de sua cultura, transcritos de suas vidas, e deles se reapropriam para construírem novas histórias, produzir cultura.

A teoria histórico-cultural, com a qual a pesquisa estabeleceu conexões, foi de fundamental relevância para a discussão dos modos como os participantes se apropriam dos elementos da cultura, sintetizados no texto multimodal. Além disso, foi possível observar como as possibilidades de criação pertinentes às funções psíquicas humanas podem transformar a cultura, ainda que em nível imaterial e fantástico. Os modos como a atividade criadora de imaginação se integra ao

desenvolvimento da escrita indica os esforços dos alunos na construção de textos mais elaborados, que os leve da condição de leitor para a condição de autor. Tal condição opera para um avanço na apropriação da linguagem verbal, pois, ainda que incorram em erros gramaticais e ortográficos, os alunos procuram criar histórias, lançando mão de recursos da escrita para dar vida às letras extraídas daquilo que no princípio eram imagens.

Sobre a questão de a prática docente estar atenta à compreensão da linguagem como elemento humanizador dos processos de interpretação e de produção textual realizados pelos alunos, depreendo que a oferta da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto* contribuiu para aproximá-los dos textos multimodais que os cercam, fazendo com que desejassem vivenciar mais a leitura desse tipo de texto. O trabalho com as obras infantojuvenis selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa indica como textos constituídos pelo verbal e pelo não verbal contribuem para o desenvolvimento da função simbólica do aluno com deficiência visual, favorecendo os processos imbricados no desenvolvimento da escrita. O texto multimodal é um artefato cultural de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, não podendo ser esquecido, deixado de lado, nas práticas pedagógicas voltadas para esses alunos.

Se na introdução deste trabalho, resgatei uma fala do professor João Ricardo, atualmente Diretor do Instituto Benjamin Constant, sobre não podermos cegar o aluno com baixa visão, nas considerações finais, afirmo que não podemos cegar o aluno cego, o que significa compreendê-lo como um sujeito que percebe, que sente, que vivencia e que produz cultura a partir da sua interação com o mundo visocêntrico que o cerca. Os dados da pesquisa indicam que a imagem tem relevância para o aluno cego. Dizer que não podemos cegar o aluno cego, não significa fazer com que esse aluno enxergue da mesma maneira que o aluno vidente enxerga, mas lhe proporcionar uma experiência com as obras literárias multimodais e com todas as formas de expressão cultural existentes na sociedade de maneira significativa, possibilitando que se aproxime e construa sentido a partir dessa interação.

É urgente, portanto, a compreensão de que é tarefa da escola ensejar um ambiente rico em interações entre alunos e obras literárias desde os primeiros anos

escolares, posto que, em geral, este é o primeiro momento de contato das crianças com o mundo da escrita e dos livros.

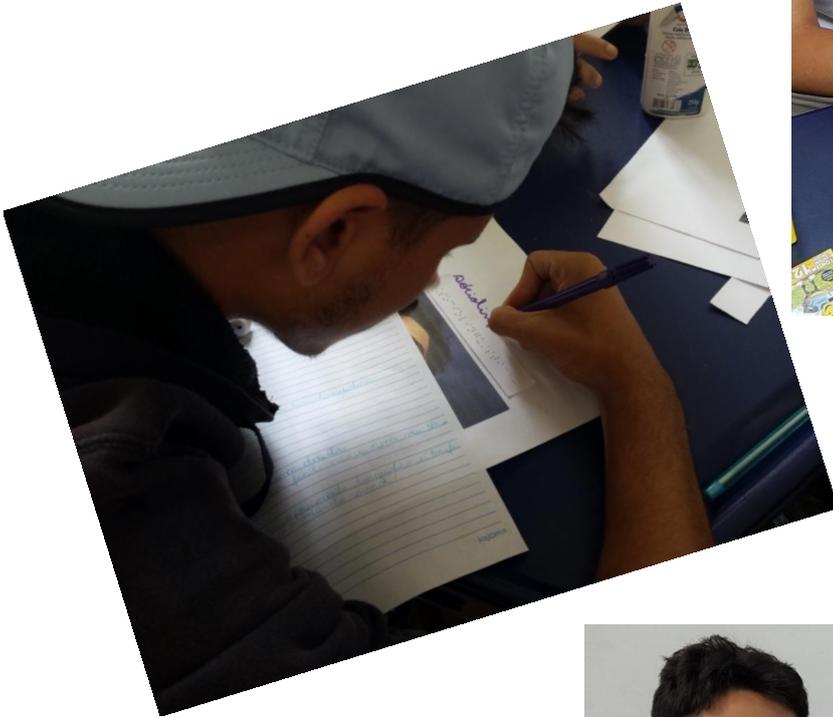
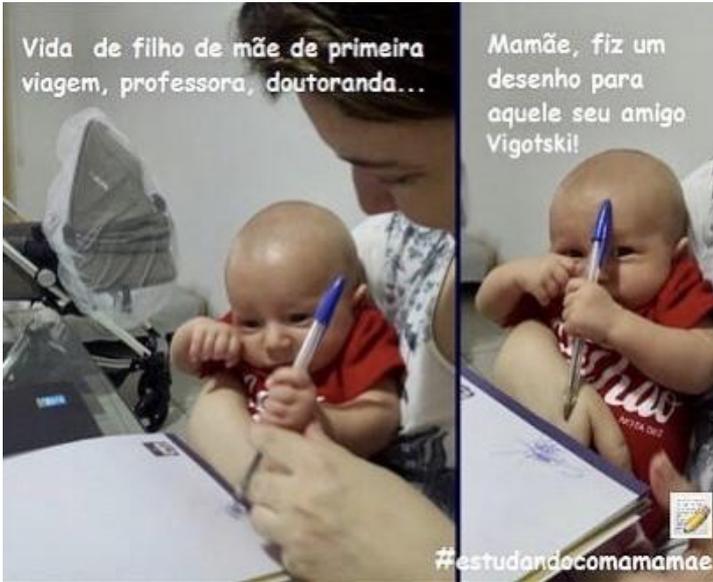
No contexto da produção acadêmica da área de Letras, percebo a necessidade de mais estudos acerca do processo de construção de sentido realizadas pelas pessoas com deficiência, no sentido de compreender o potencial humanizador da linguagem nas relações com os diversos textos que circulam em nossa sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa é uma maneira de contribuir para a aproximação dos professores de Língua Portuguesa de algumas das estratégias utilizadas por alunos com deficiência visual no que se refere à aproximação, à compreensão e à construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais, perpassando questões acerca do desenvolvimento do gosto literário, da imaginação, do conhecimento de referências culturais, políticas e sociais.

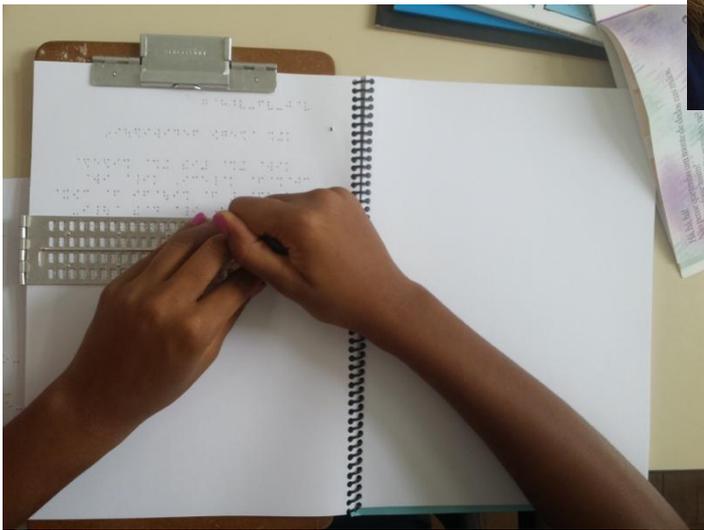
Por fim, pautada na teoria histórico-cultural, que entende a pessoa com deficiência como um sujeito ativo em processo de desenvolvimento, o qual está intrinsecamente associado às interações sociais, entendo que a pesquisa desenvolvida buscou contribuir para a compreensão da pessoa com deficiência visual como um sujeito que reúne possibilidades cognitivas e psíquicas para, por meio da linguagem e das interações com o meio, participar ativamente do jogo social. Nesse sentido, observo que o trabalho com textos multimodais, entendidos como artefatos culturais, impulsionam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de alunos com deficiência visual, salientando que a construção de sentidos sobre o mundo é uma das bases para o desenvolvimento humano.

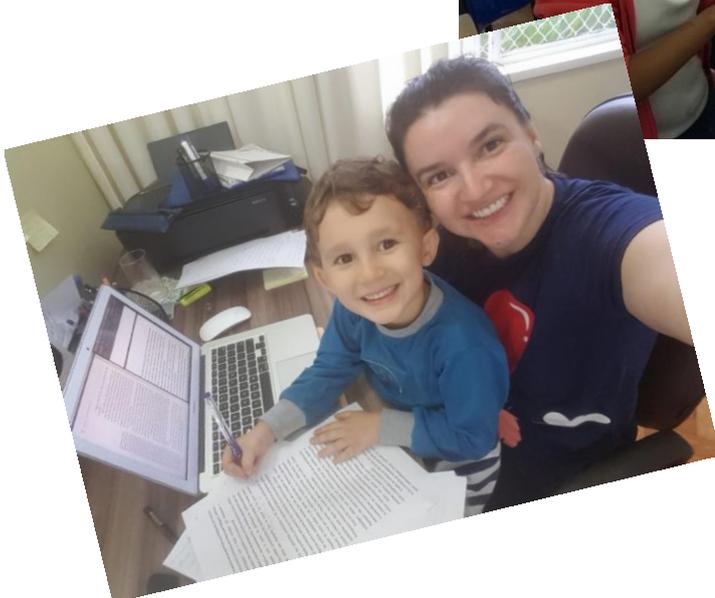
Enfim, espero encorajar o desenvolvimento de mais pesquisas na área de Letras que dialoguem sobre a multimodalidade a partir da perspectiva histórico-cultural, uma vez que ainda há muitas rotas investigativas a serem planejadas e exploradas no que tange ao ensino da Língua Portuguesa para pessoas com deficiência.

Da expedição investigativa aqui registrada ficam as lembranças, os aprendizados e a certeza de que o trabalho continua.









REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

AUERBACH, Patricia. **O lenço**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

AUERBACH, Patricia _. **Coisa de gente grande**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos**. 2017. 238f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AMIRALIAN, Moraes Toledo. **Compreendendo o cego**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: introduction theory and methods**. Needham Heights: Ally & Bacon, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890**. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891**. Institue honras e homenagens á memoria do eminente cidadão o general de brigada Benjamin

Constant Botelho de Magalhães. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/392142/publicacao/15837174>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960**. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986**. Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em 12 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato

2019-2022/2019/decreto/D10195.htm. Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.198, de 06 de julho de 1957.** Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola:** lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2014.

CASCARELLI, Claudia. **Flicts, livro de artista.** 2007. 146f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CIPIS, Marcelo. **Se eu fosse...** São Paulo: Caramelo, 2013.

CORRÊA, José Edilson et al. Avaliação ocular de crianças e adolescentes na atenção básica à saúde. *In*: GUSMÃO, C. M. G. et al. **II Relato de experiências em tecnologias educacionais do Sistema UNA-SUS 2015.** 22. ed. Recife: Editora Universitária UFPE, p.196 -211, 2015.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 15-41, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In:* KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

ERBER, Laura. **Nadinha de nada**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2016.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. **O presente pelo passado: variação verbal em narrativas de deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

FONTANA, Andrea; FREY, James H. Interviewing. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p.361-376.

GASPARETTO, Maria Elisabete R. F. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. *In:* MASINI, Elcie F. Salzano; GASPARETTO, Maria Elisabete R. F. (org.). **Visão subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 185-221.

GUEDES, Paulo Coimbra. A língua portuguesa e a cidadania. **Organon**, Porto Alegre, v. 11, n. 25, p. 83-99, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JANNUZZI, Gilberta. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. *In:* **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed, 1999.

LONG, Michael. **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo, Cortez, 2013.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 19-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. United States of America: Cambridge University Press, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos**: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 2016. 180f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; GOMES, Marcia de Oliveira. Da fundação e dos primórdios das primeiras instituições especializadas públicas no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate**, n.2, p.55-73, 2016.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. **Benjamin Constant**, 2016.

ROSA, Maria Vígínia de Figueiredo Pereira.; ARNOLD, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. n.1. p. 7 -18, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação e comentários. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; RANGEL, Fabiana Alvarenga; RAYMUNDO, Davidson Nunes. A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 35, n. 1, p. 19, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas). Trad. Julio Guilherme Blank. volume V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Trad. Zoia Prestes. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales, Martha Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZIRALDO. **O menino Maluquinho**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) aluno(a),

Sou professora de Língua Portuguesa do Instituto Benjamin Constant (IBC) e aluna do curso de Doutorado em Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Meu projeto de pesquisa, intitulado *A literatura infantojuvenil e a multimodalidade textual: o aluno com deficiência visual e os desafios da construção do significado*, tem como objetivo principal analisar como o estudante com deficiência visual compreende a multimodalidade textual que o cerca.

Com este estudo, espero elucidar a relevância do trabalho com gêneros textuais multimodais em contextos educacionais que atendam a alunos com deficiência visual. Além disso, estimo que a referida pesquisa sirva como incentivo para novas pesquisas, na área de língua portuguesa, voltadas para o trabalho com alunos com deficiência visual, a fim de promover ainda mais a inclusão escolar e social desse alunado.

Gostaria de esclarecer que sua participação é de significativa importância para a realização deste estudo e que a pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação de natureza qualitativa. Registro que sua identificação será mantida em sigilo e, quando necessário, você será nomeado na pesquisa por um pseudônimo. Saliento que a participação na pesquisa é voluntária e, portanto, você poderá desistir de participar a qualquer momento. Ressalto que toda pesquisa apresenta risco, mesmo que mínimos. Sendo assim, reforço que a presente investigação está sujeita aos riscos inerentes à prática pedagógica e às atividades acadêmicas rotineiras.

Comprometo-me a apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação. Além disso, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos por meio do e-mail XXXXX e do telefone (XX) XXXXXXXXX. Caso você seja menor de idade, é necessário que seu responsável legal autorize a participação.

Atenciosamente,

Professora Paolla Cabral Silva Brasil.

Eu, _____, abaixo-assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “A literatura infantojuvenil e multimodalidade textual: o aluno com deficiência visual e a construção de significado”, conduzida por Paolla Cabral

Silva Brasil.

Concedo à professora Paolla Cabral Silva Brasil o direito de uso de gravações de áudio e de vídeo, de respostas a questionários e a entrevistas por mim dadas à professora no decorrer da oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual*. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutorado, apresentações em eventos científicos e em publicações de artigos ou livros.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos envolvidos na pesquisa.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Sugestão de pseudônimo: _____

Autorização do Responsável

Eu, _____, abaixo-assinado, na condição de responsável pelo aluno _____ autorizo o mesmo a participar, sob sua aceitação, da pesquisa realizada por Paolla Cabral Silva Brasil, intitulada *A literatura infantojuvenil e multimodalidade textual: o aluno com deficiência visual e a construção de significado*.

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - Questionários I, II e III**QUESTIONÁRIO I**

Bem-vindo à oficina Viajando pelas entrelinhas do texto!

Por favor, preencha o seu cartão de embarque:

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Ano escolar:

Aluno interno ou externo?

O que você gosta de ler?

Por que você se inscreveu na oficina?

O que você espera aprender na oficina?

QUESTIONÁRIO II

Sobre a sessão de leitura:

- a) O que você mais gostou?
- b) O que você menos gostou?
- c) Deixe um recadinho para a professora.

QUESTIONÁRIO III

Terminamos a nossa viagem literária! Como você avalia:

- a) A sua participação na oficina?
- b) A dinâmica da professora?
- c) Os materiais utilizados nos encontros?
- d) A oficina de maneira geral?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Por que você escolheu a oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto: leitura e produção textual*?
- 2) Quais eram as suas expectativas no primeiro dia de aula da oficina? O que você esperava estudar?
- 3) As aulas corresponderam às suas expectativas?
- 4) O que você mais gostou na oficina? Por quê?
- 5) O que você menos gostou? Por quê?
- 6) O trabalho desenvolvido nos nossos encontros está contribuindo para o seu desenvolvimento escolar? (Se sim, perguntar de que forma. Se não, perguntar o que poderia ser feito para que a contribuição fosse mais efetiva).
- 7) Você já tinha lido livros com imagens e palavras (textos multimodais) antes da oficina? Se sim, quais?
- 8) Qual livro você mais gostou de conhecer no nosso curso? Por quê?
- 9) Qual produção textual você mais gostou de fazer? Por quê?
- 10) Qual livro você menos gostou? Por quê?
- 11) Teve alguma atividade que você não gostou de participar? Por quê?
- 12) O que você achou das descrições feitas pela professora e pelos colegas?
- 13) Qual descrição ficou guardada na sua memória, te marcou? Por quê?
- 14) Caso a oficina *Viajando pelas entrelinhas do texto* tenha outra edição, você gostaria de participar? Por quê?
- 15) Para uma próxima edição da oficina, o que você sugere?
- 16) Resuma a nossa oficina em três palavras. Por que você escolheu essas palavras?

Obrigada!

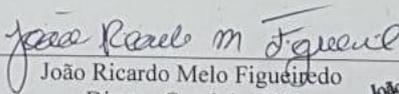
ANEXO A - Autorização da Direção Geral do Instituto Benjamin Constant

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DEPARTAMENTO TÉCNICO ESPECIALIZADO
DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

**DECLARAÇÃO**

O Instituto Benjamin Constant está de acordo com a execução da pesquisa “A literatura infantojuvenil e a multimodalidade textual: o aluno com deficiência visual e os desafios da construção do significado”, coordenada pela pesquisadora Paolla Cabral Silva Brasil, a ser realizada no DED – Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant - IBC, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa durante a sua realização. O Instituto se compromete em garantir a segurança e o bem-estar dos participantes em concordância com a Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2017.

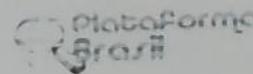

João Ricardo Melo Figueiredo

Diretor Geral do IBC

João Ricardo Melo Figueiredo
Diretor Geral
Instituto Benjamin Constant
Matr. SIAPE nº 1567418

ANEXO B - Autorização da Plataforma Brasil

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A literatura infantojuvenil e a multimodalidade textual: o aluno com deficiência visual e os desafios da construção do significado

Pesquisador: Paolla Cabral Silva Brasil

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70597717.2.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.366.503

Apresentação do Projeto:

Trata-se de atendimento a pendências relativas ao projeto submetido de doutoramento em Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Busca verificar como alunos com deficiência visual compreendem os textos multimodais e, particularmente metáforas multimodais a partir de uma pesquisa-ação por meio de uma oficina de literatura infantojuvenil. A pesquisa tem como contexto o

Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição federal, voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual e atingirá 20 alunos do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental, fazendo uso de questionários, entrevistas semi-estruturadas, gravações de áudio e vídeo.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivo principal do projeto é: "Verificar como o estudante com deficiência visual compreende a multimodalidade textual que o cerca, analisando a relevância do trabalho com gêneros textuais multimodais em contextos educacionais que atendam a alunos com deficiência visual."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e os benefícios poderão ser mensurados pela auto-avaliação dos jovens participantes da oficina proposta.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

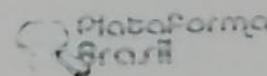
Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.366.503

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem embasada e a metodologia proposta se mostra adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios são apresentados: o TCLE menciona os riscos e é dirigido ao aluno, com espaço adicional para o consentimento do responsável, quando este for menor de idade. Explícita claramente a autorização para uso da imagem; o TAI - Termo de Anuência da Instituição, é apresentado e está assinado pelo diretor da Instituição.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para novembro de 2018. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_933605.pdf	16/09/2017 08:09:23		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_anuencia_ibc .pdf	16/09/2017 08:08:40	Paolla Cabral Silva Brasil	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_escla recido.odt	16/09/2017 08:04:59	Paolla Cabral Silva Brasil	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataformabrasil_versao 2.pdf	16/09/2017 08:04:23	Paolla Cabral Silva Brasil	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_versao_plataformabr .odt	25/06/2017 20:17:11	Paolla Cabral Silva Brasil	Aceito

Situação do Parecer:

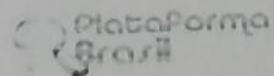
Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.366.503

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Novembro de 2017

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

ANEXO C - Alfabeto Braille: Folheto distribuído pelo Instituto Benjamin Constant

Louis Braille

Louis Braille nasceu em Coupvray – França – em 04 de janeiro de 1809. Aos três anos sofreu um acidente e aos cinco perdeu totalmente a visão. Em 1819, aos dez anos, ingressou no *Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris* onde estudou e trabalhou até 1852, ano de seu falecimento.

Sistema Braille

O Sistema Braille é o código de leitura e escrita das pessoas cegas. O Braille, como é geralmente denominado, é um código de sinais em relevo, que representam letras, sinais de pontuação, números, notações musicais e outros. Os caracteres em relevo se formam pela combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas, podendo-se obter 63 diferentes sinais.

O Sistema Braille, empregado universalmente na leitura e na escrita pelas pessoas cegas, tem diversas aplicações como na literatura, matemática, física, química, música e na informática. O Sistema foi criado por Louis Braille; reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco inicial dessa importante conquista para a afirmação das pessoas cegas no seio da sociedade.

1	4
2	5
3	6

Cela Braille



Busto de Louis Braille
exposto no hall do IBC

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú	
â	ê	ì	ô	ù	à	ï	ü	õ	w	
í	ó	ã	SINAL DE Nº	-	APÓSTROFO	—	GRIFO	MAIÚSC.	CAIXA ALTA	
,	;	:	.	?	!	“ ”	*	()	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	\$