

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA STOCKMANN

**LIVROS ILUSTRADOS TÁTEIS E O PROCESSO DE LETRAMENTO
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

PORTO ALEGRE
2019

Roberta Stockmanns

**LIVROS ILUSTRADOS TÁTEIS E O PROCESSO DE LETRAMENTO
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Stockmanns, Roberta

Livros Ilustrados Táteis e o Processo de Letramento
de Crianças com Deficiência Visual / Roberta
Stockmanns. -- 2019.

134 f.

Orientador: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3.
Letramento. 4. Livros Ilustrados Táteis. 5.
Deficiência Visual. I. Freitas, Cláudia Rodrigues de,
orient. II. Título.

Roberta Stockmanns

**LIVROS ILUSTRADOS TÁTEIS E O PROCESSO DE LETRAMENTO
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Aprovada em 21 de maio de 2019.

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas – Orientadora

Profa. Dra. Katia Regina Caiado – UFSCAR

Prof. Dr. Eduardo Cardoso – UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva – UFRGS



AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por acolher e apoiar meu percurso de pesquisa.

À CAPES, pela bolsa que possibilitou a realização dessa pesquisa a partir do projeto ARCA.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas, que me acompanhou, incentivou e contribuiu para o meu amadurecimento científico, minha eterna gratidão!

À professora Liliana Maria Passerino por todas as oportunidades.

Aos professores do PPGEDU/UFRGS por compartilharem seus conhecimentos.

Aos colegas e amigos por toda cooperação e convívio, e, especialmente aos grupos de pesquisa: ARCA, NEPIE, TEIAS, MULTI pelas trocas de experiências e pelos ensinamentos.

Às escolas, diretoras e professoras por viabilizarem e tão gentilmente receberem a pesquisa.

Às crianças com deficiência visual, por participarem das sessões de leituras dos livros ilustrados táteis e me aguardarem sempre tão ansiosamente, obrigada por me incentivarem a investigar e pela paciência durante as leituras, guardarei para sempre esta enorme experiência.

Aos meus familiares por todo apoio, paciência e carinho.

RESUMO

Esta pesquisa é composta por tessituras de áreas distintas e traz como seu campo de estudo: o letramento e os livros ilustrados táteis para crianças com deficiência visual. A partir do objetivo: analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual, abordou-se a mediação de leitura deste tipo de livro junto ao público-alvo para verificar se os livros ilustrados táteis possibilitariam o acesso à literatura e se constituiriam em oportunidade de letramento. O referencial teórico está sustentado na teoria sócio-histórica através dos estudos de Vygotsky e conta com pesquisadores de áreas distintas, como: Freire, Ariès, Romani, Millmann, Kastrup, Polato, Piccardi, Scribner e Cole, Winnicot e Benjamim, que contribuíram nas especificidades da composição desta pesquisa de mestrado. O percurso metodológico conduziu às seguintes etapas: revisão de bibliografia, confecção de livros ilustrados táteis e mediação de leitura com os livros produzidos junto a duas crianças (Francisco, 8 anos, com cegueira e Ricardo, 11 anos, com baixa visão). As conclusões da pesquisa revelam: os livros ilustrados táteis, quando desenvolvidos de acordo com as características propostas neste estudo, contribuem para que as crianças com deficiência visual estabeleçam relações sociolinguísticas. A partir das mediações de leitura, entre os sujeitos, a pesquisadora e os livros ilustrados táteis, as crianças tiveram seu contexto perceptivo ampliado e fizeram associações entre o que seus dedos percebiam e o contexto social no qual circulavam, assim, puderam transitar entre o universo social e literário. Além disso, puderam compartilhar os livros com seus colegas em momentos de socialização e protagonismo. Como referência para um estudo futuro, a pesquisa abre reflexões sobre a necessidade de investigações detalhadas quanto aos materiais mais adequados para a confecção de cada tipo de imagem tátil e de também de como se dá o processo de percepção háptica das crianças aos quais os livros se destinam, isso porque, cada geração estabelece diferentes relações sociais.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Letramento. Livros ilustrados táteis. Deficiência visual.

ABSTRACT

This research is composed of distinct areas and brings as its field of study: literacy and illustrated books tactile for visually impaired children. The purpose of this study was to analyze the tactile illustrated book as a pedagogical resource for the literacy process of visually impaired children. The purpose of this study was to mediate the reading of this type of book to the target audience to verify if the tactile illustrated books would allow access to literature and would constitute an opportunity for literacy. The theoretical framework is based on socio-historical theory through Vygotsky's studies and has researchers from different areas, such as: Freire, Ariès, Romani, Millmann, Kastrup, Polato, Piccardi, Scribner and Cole, Winnicot and Benjamim, who contributed specificities of the composition of this master's research. The methodological course led to the following stages: a review of the bibliography, production of tactile illustrated books and reading mediation with the books produced with two children (Francisco, 8 years old, blind and Ricardo, 11 years old, with low vision). The conclusions of the research reveal that the tactile illustrated books, when developed according to the characteristics proposed in this study, contribute for the children with visual impairment to establish sociolinguistic relations. From the reading mediations between the subjects, the researcher and the tactile illustrated books, the children had their perceptive context expanded and made associations between what their fingers perceived and the social context in which they circulated, thus, they could transit between the universe social and literary. In addition, they were able to share the books with their colleagues in moments of socialization and protagonism. As a reference for a future study, the research opens up reflections on the need for detailed investigations on the most suitable materials for the preparation of each type of tactile image and also on how the process of haptic perception of the children to which books because each generation establishes different social relations.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Literature. Tactile illustrated books. Visual impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Protótipo do boneco do livro: Vovó Esquecida	22
Figura 2 – Versão final do livro: Vovó Esquecida	22
Quadro 1 – Dados dos docentes.....	25
Figura 3 – Livro Vovó Esquecida.....	93
Figura 4 – Livro Transportes	94
Figura 5 – QR Code do Livro Transportes	95
Figura 6 – Livro O Gatinho Adolfo	96
Figura 7 – Francisco conhece o livro Vovó Esquecida.....	97
Figura 8 – Francisco reconhece o elemento tátil: óculos	98
Figura 9 – Francisco apresenta o livro Vovó Esquecida aos seus colegas	100
Figura 10 – Ricardo percebe a escrita braille no livro	101
Figura 11 – Ricardo aponta para a gola da blusa.....	103
Figura 12 – Francisco explora a imagem tátil: cavalo	105
Figura 13 – Francisco explora a imagem tátil: bicicleta.....	105
Figura 14 – Francisco apresenta o livro Transportes para três colegas.....	106
Figura 15 – Ricardo curioso quanto ao material usado na confecção da imagem ..	107
Figura 16 – Ricardo interessado pela escrita braille.....	109
Figura 17 – Francisco conhece o livro do “Gatinho Adolfo”	110
Figura 18 – Francisco concentrado faz a leitura.....	110
Figura 19 – Francisco reconhece a imagem tátil.....	111
Figura 20 – Francisco descobre o buraco no qual o gatinho se esconde	112
Figura 21 – Ricardo conhece o livro do “Gatinho Adolfo”	113
Figura 22 – Ricardo questiona sobre a linha de base do livro.....	115
Figura 23 – Ricardo analisando os pontos braille.....	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DA PRIMEIRA À ÚLTIMA PÁGINA.....	12
2	HISTÓRIAS QUE SE DESENLAÇAM NO DECORRER DAS PÁGINAS	17
2.1	PRIMEIRA ETAPA: REFERÊNCIAS QUE TECEM AS PÁGINAS ESCRITAS.....	17
2.2	SEGUNDA ETAPA: SURPRESAS E DESAFIOS A CADA PÁGINA.....	19
2.2.1	Do protótipo ao boneco.....	21
2.2.2	Os livros se encontram com os alunos-leitores	23
2.3	TERCEIRA ETAPA: NOVAS E PRÓXIMAS PÁGINAS	26
3	LETRAMENTO: ESCRITAS E LEITURAS NAS PÁGINAS COTIDIANAS ...	29
3.1	CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	29
3.1.1	Crianças em processo de letramento	30
3.1.2	A visão	30
3.1.3	O vidente	30
3.1.4	Deficiência visual	31
3.1.5	A pessoa com baixa visão	31
3.1.6	A pessoa com cegueira	31
3.1.7	Tecnologia assistiva	31
3.2	LETRAMENTO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E AUTORES	32
3.3	EVENTOS DE LETRAMENTO: A ESCRITA NA ESFERA ESCOLAR	37
3.4	EVENTOS DE LETRAMENTO: INCLUSÃO E POSSIBILIDADES	39
3.5	LETRAMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	41
3.5.1	Recursos de aprendizagem da criança com baixa visão.....	43
3.5.2	Recursos de aprendizagem da criança com cegueira	47
3.6	BRINCAR COMO MOVIMENTO INVENTIVO: LAÇOS COM O LIVRO ILUSTRADO TÁTIL.....	49
4	VIRANDO AS PÁGINAS	53
4.1	O LIVRO SOB INVESTIGAÇÃO.....	53
4.1.1	Era uma vez... O livro para crianças	55
4.1.2	Mediador: muito mais que um contador de história	60
4.2	O LIVRO NA ERA DA TECNOLOGIA.....	64
4.2.1	O livro ilustrado tátil	66
4.2.2	A imagem tátil: construindo o imaginário	69
4.2.3	O livro ilustrado tátil acessível	74
4.2.4	Objetos bidimensionais e tridimensionais	77
4.2.5	A leitura e a escrita braille.....	79

4.2.6	Escrita em tinta e escrita ampliada	81
4.2.7	Contraste entre fundo e escrita.....	82
5	PÁGINAS QUE CONTAM HISTÓRIAS.....	84
5.1	ENCONTRANDO COM OS MENINOS-LEITORES.....	87
5.1.1	Ricardo, o garoto de cabelos pretos, brilhantes e cheirosos	88
5.1.2	Francisco, o garoto das palavras, da alegria e do riso fácil	90
5.2	MATERIAL DE PESQUISA: LIVROS QUE VÃO E VEM	92
5.2.1	Vovó Esquecida.....	92
5.2.2	Transportes.....	93
5.2.3	O Gatinho Adolfo	95
5.2.4	Francisco Procura pelos óculos da Vovó Esquecida	96
5.2.5	Ricardo Conhece a Vovó Esquecida	101
5.2.6	Quais meios de transporte Francisco conhece?.....	104
5.2.7	Ricardo com seus movimentos, se desloca com os meios de transporte.....	106
5.2.8	Francisco brincando com o Gatinho Adolfo na sala.....	109
5.2.9	Ricardo gosta de ficar com o Gatinho Adolfo.....	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXCLAMAÇÕES E RETICÊNCIAS DA PESQUISA	119
	REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO: DA PRIMEIRA À ÚLTIMA PÁGINA

*D*urante parte da escrita desta dissertação, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, o noticiário local ateuve-se à cobertura de matérias sobre a realização ou não da feira do livro no centro da cidade, após a prefeitura tentar, pela primeira vez na história, a cobrança pelo uso da praça para a realização da feira. Nesses tempos dicotômicos, vozes se levantaram a favor e contra a inusitada decisão. Ultrapassando o aspecto político, saltou-me, a todos os meus sentidos, um comentário em rede social em resposta a uma crítica à feira que recaía sobre os frequentadores gastarem mais dinheiro em bebidas do que em livros e os descontos não valerem a pena: ao que um assíduo frequentador responde que sim, que ele, realmente, não comprava a quantidade de livros que gostaria, porém: caminhar, estar e beber *entre os livros* era um direito dele como porto-alegrense. Ou seja: ultrapassando os conceitos sobre a importância da leitura, colocando o livro em um lugar, que mesmo fechado, possibilita outras leituras. Frequentar uma feira do livro, em Porto Alegre ou não, proporciona ter no mínimo uma “história” de feira do livro como referência: na época da feira, antes da feira, depois da feira ou na feira.

Já repararam que além das histórias dentro de um livro, muitas vezes, tem-se a história do próprio livro: o de capa vermelha, o que eu ganhei, o que eu roubei, o que eu emprestei, o que está comigo emprestado, o de capa preta. Temos o livro de cabeceira. Temos o primeiro livro e temos o livro que marcou nossa memória. Minhas lembranças com os livros me confundem sem eu saber precisar qual foi o primeiro, até porque a oferta de livros era farta na minha infância. E, quase, ao final da infância, tenho o registro do primeiro livro que eu comprei sozinha, um marco de independência. O livro seria um presente para uma data comemorativa, a homenageada: minha mãe. Caminhei por todas as bancas de uma feira do livro enquanto analisava, detalhadamente, cada edição exposta, aumentando, assim, minhas indecisões e minha responsabilidade e, também, confesso meu interesse, pois o presente certamente seria desfrutado por mim. Em frente ao estande de biografias, em meio a tantos homens retratados nas capas dos livros expostos, uma simpática senhora parecia sorrir para mim: e, foi assim mesmo que eu o identifiquei ao vendedor: quero o livro da senhora sorrindo.

Eu fiquei sabendo que a minha escolha foi acertada, primeiramente, pelo olhar cúmplice do vendedor ao me informar: sua mãe vai gostar da história de Maria Montessori. Em seguida, as muitas vezes que vi minha mãe folheando o livro, confirmavam o acerto, contribuindo para ser este o primeiro livro a marcar minha memória. No transcorrer desse tempo, muitos outros livros me acompanharam e ocuparam lugar em minha cabeceira.

Profissionalmente, direcionei-me para a área de letras, graduando-me no curso de letras Português/Inglês, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e em seguida atuei como professora de Língua Portuguesa e Literatura dentro de sala de aula. Meu trabalho de conclusão de curso: Considerações sobre Produções de Escrita Inicial de Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental abordou a escrita inicial de crianças em processo de letramento, tema pelo qual sempre me interessei. Na sala de aula, atuei na rede pública de ensino em três pequenas cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul, cidades nas quais, desde meu nascimento, morei, crie laços, transitei e me constituí. Como professora, me mantinha atenta para elaborar projetos pedagógicos contextualizados de acordo com os eventos de letramento que atravessavam a mim e meus alunos, e assim, promover um ensino-aprendizado dentro de nossas vivências. Ainda na área da educação, transferi-me para Curitiba, pois, sendo uma capital, acenava com possibilidades próprias de um centro maior. No Paraná, trabalhei na coordenação de projetos de apoio e reforço educacional para crianças da rede pública de ensino. O livro como instrumento de acesso a outros mundos sempre fez parte da minha trajetória de vida pessoal e profissional, porém, a ideia de um livro acessível em sua totalidade (imagens e escrita) a todas as crianças, especialmente crianças com deficiência visual, entra na minha vida em 2017. Pois, em 2017 voltei para o Rio Grande do Sul para iniciar o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Oportunidade financiada com uma bolsa CAPES do projeto ARCA - Alfabetização com Recursos Abertos de Comunicação Alternativa, composto por três universidades: UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFPE (Universidade Federal do Pernambuco) e UFCE (Universidade Federal do Ceará). Ao unir as práticas de linguagem, por mim já estudadas, ao tema proposto para esta dissertação de mestrado, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa: Podem os livros ilustrados táteis contribuir para o processo de letramento das crianças com deficiência visual? A partir dela, esclareço as questões geradoras para a elaboração deste estudo: - O que são livros ilustrados táteis? – O que é

letramento? - Quais os materiais mais adequados para a produção de livros ilustrados táteis? - Como desenvolver livros ilustrados táteis para crianças com deficiência visual em processo de letramento?

Sabe-se que para crianças há uma vasta gama de livros com elementos, como: cores, imagens e relevo que dão a elas acesso à literatura. Obras abundantes no mercado editorial, as quais, devido ao seu apelo visual indicam o quanto a visualidade tem se constituído peça importante no universo da literatura infantil. Na direção oposta, encontramos poucos livros que contemplem em sua totalidade às crianças com deficiência visual. Fato que desencadeia este estudo, sendo o livro compreendido como um instrumento capaz de fazer laço entre o universo social e literário.

Nesta direção, meu objetivo geral de pesquisa é: analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual e meus objetivos específicos são: identificar se os livros ilustrados táteis remetem a questões relacionadas ao cotidiano - processo de letramento e inserção social das crianças com deficiência visual; mapear se as crianças com deficiência visual conhecem ou demonstram interesse pela escrita braille; verificar se as crianças com deficiência visual reconhecem as imagens táteis e demonstram interesse pela estrutura do livro; averiguar se as crianças com deficiência visual gostam e compreendem a narrativa do livro.

Para tecer a compreensão dos objetivos deste estudo, fiz a seguinte divisão: o segundo capítulo desta dissertação está dedicado à metodologia, que, para melhor visualização está dividida em três partes, por mim denominadas de etapas, assim mostro o caminho percorrido para a tessitura deste estudo. Primeira etapa: revisão bibliográfica, importante etapa que permitiu conhecer estudos publicados acerca do tema, além de tecer a rede que sustenta as páginas dessa dissertação. Segunda etapa: inserção em um curso de extensão sobre livros ilustrados táteis, o qual contribuiu para a produção de livros ilustrados táteis, análise de relatos, fotografias e filmagens realizadas pelas participantes do curso. Terceira etapa: a partir dos dados levantados, por questionário, pelas fotos e filmagens e oralmente, junto às professoras-participantes na segunda etapa, selecionei os livros que considere mais adequados para serem objeto de minha pesquisa de campo (dois confeccionados por mim e um confeccionado por uma das professoras). Selecionei duas crianças para

serem os sujeitos da minha pesquisa: um menino com baixa visão e outro com cegueira.

No terceiro capítulo, intitulado: “Letramento: Escritas e Leituras nas Páginas Cotidianas”, o tópico central é o letramento e como seus desdobramentos se conectam aos indivíduos. Em seguida, nos subcapítulos “Letramento: História, Concepções e Autores” e “Eventos de Letramento: A Escrita na Esfera Escolar”, trago para o debate pesquisadores que têm se debruçado sobre o conceito em âmbito social, cultural e escolar. Encerro o capítulo apresentando “O Brincar como Movimento Inventivo”, o qual se relaciona ao conceito de inventividade idealizado através dos livros ilustrados táteis e que dá pertencimento para a criança na sua relação com o ambiente social e cultural.

No quarto capítulo: “Virando as Páginas”, apresento o “Livro sob Investigação”, que aborda a importância deste potente instrumento na constituição das sociedades, com destaque ao “Livro Ilustrado Tátil”. Em seguida trago a história da “Literatura Infantil”, já que, o objeto de estudo é pensado para as crianças pequenas. A comunicação tátil nesta pesquisa é pensada por meio da “Leitura e da Escrita Braille”. A “Escrita em Tinta” e a “Escrita Ampliada”, “Contraste entre Fundo e Escrita” são abordados como componentes dos livros ilustrados táteis.

A mediação de leitura com os livros ilustrados táteis busca aproximar as crianças com deficiência visual da comunicação tátil, a qual, através dos livros possibilita o acesso à literatura e se constituem como possibilidade de letramento. Assim, o referencial teórico está sustentado na teoria sócio-histórica através dos estudos de Vygotsky.

O quinto capítulo está dedicado a análise dos dados, no qual apresento a trajetória por mim realizada durante esta etapa da pesquisa. A partir dos encontros realizados entre os meninos-leitores e os livros ilustrados táteis selecionados para análise pude transitar por diferentes contextos sociais, escolares e literários. Além da valiosa experiência proporcionada pelas idas a campo, foi possível retornar a conceitos teóricos, os quais possibilitaram analisar a relação entre esses conceitos e as intervenções ocorridas durante os encontros de leitura dos livros ilustrados táteis: Vovó Esquecida, Transportes e O Gatinho Adolfo.

As considerações finais encerram, ou melhor, suspendem esta pesquisa, a qual, tem como proposta unir as práticas de linguagem ao tema proposto para esta

pesquisa: livros ilustrados táteis. Assim como um virar de páginas, muitas histórias são entrelaçadas neste estudo, enquanto outras abrem espaço para a necessidade de novas pesquisas.

2 HISTÓRIAS QUE SE DESENLAÇAM NO DECORRER DAS PÁGINAS

Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?
 Perguntou Alice.
 Depende muito de onde você quer chegar.
 Disse o Gato.
 CARROLL, 2000, p. 104

Os caminhos metodológicos, muitas vezes, acabam por serem confundidos com o próprio destino, movimento que torna possível o constante caminhar. Nesta dissertação, o percurso metodológico percorrido me permitiu compreender cada etapa concluída, não como um fim, um destino, mas como o “virar de páginas” de um livro. Para explicar os procedimentos realizados, valho-me do Coelho de Alice. Logo explico. Primeiro: li e reli as anotações para esta etapa, mas nenhuma delas parecia me dar a unidade na escrita da qual eu precisava. Me senti como Alice no País das Maravilhas... e por isso, fui reler Carroll (2000) e encontrei o que precisava: senti o Coelho apressado passando correndo perto de mim e me convocando a segui-lo. E, assim, como fez Alice, eu também me levantei mais que depressa, seguindo no ritmo do instigador coelho, em direção à sua toca.

Para que se tenha uma melhor compreensão de como se deu o processo como um todo, decidi dividir esta pesquisa em três grandes etapas sequenciais, que mesmo distintas, complementam-se.

2.1 PRIMEIRA ETAPA: REFERÊNCIAS QUE TECEM AS PÁGINAS ESCRITAS

A primeira etapa foi dedicada à revisão bibliográfica. “A revisão é, sobretudo, um percurso crítico que deve ter em mira a pergunta que se quer responder” (SANTAELLA, 2001, p. 171). A pergunta que desejo responder é: Podem os livros ilustrados táteis contribuir para o processo de letramento de crianças com deficiência visual?

Os estudos de Street (1984) bem como os estudos de Scribner e Cole (1981) e de Heath (1983) possibilitaram definir a concepção de letramento utilizada nesta pesquisa: compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais situadas. Piccardi (2011), Polato (2010), Vecchiarelli (2009), Valente (2008) e Romani

(2011; 2016) foram referência para a construção do padrão das imagens táteis. A complementação bibliográfica possibilitou conhecer a percepção visual e a percepção háptica, principalmente através dos estudos de Nuerberg (2010) e Amiralian (1997; 2004). Esta pesquisa ainda é composta pela análise de elementos como: formatação das páginas, escrita em tinta e braille.

A proposição desta investigação foi realizada nos seguintes bancos de dados: Scielo, Anped (GT 15), Repositório da Capes - teses e dissertações, além dos referenciais internacionais italianos da Federação dei Ciechi. Informo que, também, como integrante do grupo de pesquisa Literatura: Livros para a Diversidade¹, pude ter acesso a dados previamente levantados. Estes materiais foram analisados tendo como lentes a teoria sócio-histórica, mais especificamente, através dos estudos de Vygotsky, com o propósito de compreender o processo de letramento, os livros táteis e seus componentes mediadores de desenvolvimento. Dessa forma, outras perguntas surgiram, direcionando, ou melhor, filtrando descritores para sanar os novos questionamentos: “como tornar um livro acessível?”, “quais os materiais mais adequados para produção dos livros ilustrados táteis?”, “o que são práticas sociais de letramento?”.

Através da revisão de literatura, sustentada no conceito de mediação de Vygotsky, a pesquisa bibliográfica centrou-se nos seguintes descritores: para o capítulo 2: Letramento: Escritas e Leituras nas Páginas Cotidianas: Letramento; Letramento escolar; Letramento social; Inserção social da criança com cegueira; Inserção social da criança com baixa visão; inclusão social; inclusão escolar; brincar. Para o capítulo 3: Virando as Páginas: livros táteis; imagens táteis; tecnologias assistivas; literatura infantil; mediação; escrita braille; escrita ampliada. E, assim, busquei dialogar com teorias científicas para amparar o percurso metodológico.

Com os descritores do primeiro capítulo, cheguei previamente a 2.867 textos no Scielo; 12.748 textos na plataforma Teses e Dissertações; 22 textos na Anped; Utilizando estes descritores mais os termos baixa visão e cegueira, cheguei a 62 textos no banco Scielo e 13 no banco de Teses e Dissertações, que foram lidos na íntegra.

Com os descritores do segundo capítulo, foram encontrados 1.678 textos na plataforma Teses e Dissertações; 2.039 textos no Scielo; 10 na Anped. Com o

¹ Pesquisa Coordenada pela professora Cláudia Freitas na UFRGS.

descriptor Tecnologia Assistiva foi usado o descriptor Educação, o que reduziu o número de 564 para 54 textos no total, foram lidos na íntegra 10; e com o descriptor mediação foi usado o termo “de aprendizagem” o que reduziu o número de 949 para 142 textos no total. Destes foram selecionados 12 para leitura na íntegra. Os descritores “livros táteis”, “imagens táteis”, “escrita braille” e “escrita ampliada” apresentaram 38 textos no total, estes todos lidos.

A etapa de revisão bibliográfica possibilitou também estudar os livros táteis para crianças produzidos no Brasil e na Itália, além de levantar questões importantes acerca destes materiais: a importância das imagens táteis, dos objetos bidimensionais, as proporções adequadas entre imagens e melhores texturas para a confecção de cada imagem tátil utilizada em um livro ilustrado tátil. Bem como apontou os principais problemas que envolvem a produção desses livros, por exemplo: o uso recorrente de pontilhismo para contornar os desenhos e a produção de livros totalmente brancos, apenas com a escrita braille, os quais, na maioria das vezes, não respondem ao princípio da acessibilidade. De posse dessa teoria adquirida dentro dessa primeira etapa, ingresso, para, juntamente com a proposta do curso de extensão: Livros ilustrados táteis II, travar conhecimentos com a prática da confecção de livros ilustrados táteis para crianças.

2.2 SEGUNDA ETAPA: SURPRESAS E DESAFIOS A CADA PÁGINA

A segunda etapa da pesquisa dá-se a partir e durante um curso de extensão² na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - oferecido pela linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, onde ocorreram oito encontros para a produção de livros ilustrados táteis para crianças, especialmente para crianças com deficiência visual. Para que se possa entender o contexto que se realizaram os encontros, informo: a partir do financiamento do CNPq foi possível adquirir os materiais indicados para a confecção dos livros sem que isso acarretasse em custos para as 24 participantes do curso. As participantes foram selecionadas dentro da rede pública de ensino, a partir do critério: já atuarem com crianças com deficiência visual. Dessas 24: sete fazem parte do quadro funcional do município de Canoas – RS e foram indicadas pela gestora de Educação Especial por trabalharem na área de

² O curso Livros ilustrados táteis está em sua segunda edição, a primeira aconteceu entre 2016 e 2017.

inclusão; onze foram indicadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por, também, fazerem parte do quadro de docentes da Educação Especial. As demais professoras fizeram suas inscrições de forma independente e foram selecionadas por terem interesse na área ou por trabalharem em sala de recursos multifuncionais. Ainda ressalto o auxílio de dois bolsistas, os quais contavam com propriedade na escrita braille, e, também, fomos acompanhados por duas consultoras: Mauren Lúcia Tezzari – professora de sala de recursos multifuncional e artesã, e a professora Marilena Assis – professora de alunos com deficiência visual.

Diante desse contexto, sentia-me, novamente, pronta a seguir o Coelho de Alice, pronta para mais um desafio; pois me via, além de professora, estudante, pesquisadora, desafiada a participar de todos os processos e também confeccionar um livro ilustrado tátil. Para o desenvolvimento dos livros ilustrados táteis foi necessário um conhecimento multidisciplinar, exigindo atenção a detalhes variados: escolha das narrativas, proporções e dimensões das imagens táteis, formas de colagem, seleção de objetos bidimensionais, entre outros. Eu estava duplamente envolvida nesta etapa, isso porque, constantemente recordava as pesquisas consultadas para minha dissertação, as quais serviram de referência para a confecção final, de não somente um, mas dois livros ilustrados táteis.

Dauster (2000) apresenta a diferenciação entre textos e livros baseando-se nas teorias de Chartier, que diferencia os atos de escrever e de fabricar livros, afirmando que enquanto autores escrevem textos, livros são objetos manufaturados por especialistas e máquinas, ou seja: consideram o trabalho da escrita mais delicado e a produção de livros algo mecânico. Essa definição não cabe quando pensamos na produção dos livros ilustrados táteis, todo o processo é fundamental. Para Polato (2010), livros ilustrados táteis são livros “em que as narrativas estão transcritas em tinta e em braille e que contenham imagens táteis, ou seja, desenhos legíveis, capazes de serem explorados com os dedos”, livros feitos “com materiais que se destacam pela forma, espessura e textura” (POLATO, 2010, p. 1 – 2).

Não partíamos da estaca zero, como apresentado até aqui, ofertamos material e momentos de suporte teórico e, também, contamos com um protótipo de livro desenvolvido, após pesquisas realizadas inclusive fora do país, mais especificamente, na Itália, pela professora Claudia Rodrigues de Freitas. Cada participante pode produzir seu livro de forma independente.

2.2.1 Do protótipo ao boneco

O protótipo apresentado e considerado, pelas participantes, educadoras da Educação Especial, como apropriado para ser manuseado pelos seus alunos, foi desenvolvido pela professora Cláudia Rodrigues de Freitas, confeccionado pela gráfica da UFRGS e disponibilizado para servir de base para a produção dos livros ilustrados táteis. O protótipo-livro conta com um clichê (marca) no canto superior direito: um “e” de eletrônico, indicando que o livro contém algum tipo de recurso, como: cd, qrcode, MP4, dispositivos os quais o tornam um livro acessível a um número maior de crianças.

A partir desse protótipo e com as aprendizagens adquiridas produzi, inicialmente, dois “bonecos” de livros: Vovó Esquecida e o Gatinho Adolfo, que serviram de modelo para que eu, posteriormente, confeccionasse uma versão final desses livros. Por meio do “boneco” foi possível visualizar com melhor clareza a distribuição das imagens táteis, da base e da escrita, o que facilitou a montagem do final do livro. Os elementos foram feitos em papel colorido apenas para facilitar a disposição deles, neste momento.

Ressalto que na confecção da versão final dos livros produzidos por mim e por todas as participantes do curso de extensão optamos pela transcrição das narrativas em folhas de acetato, ao invés de folhas de papel, pois consideramos que o acetato permite à criança explorar a escrita, sem prejuízo aos pontos em braille. “Ao escolher a técnica para imprimir texto em braille, é necessário garantir que o ponto esteja bem marcado (facilmente legível para uma criança) e resistente ao uso prolongado” (VECCHIARELLI, 2009, p. 4). A figura 1 apresenta as imagens do boneco do livro “Vovó Esquecida” e a figura 2 mostra a versão final do livro.

Figura 1 – Protótipo do boneco do livro: Vovó Esquecida



Fonte: da autora

Figura 2 – Versão final do livro: Vovó Esquecida



Fonte: da autora

Sobre o texto em tinta, a opção recaiu pela letra Arial Black tamanho 28, maiúscula, alinhamento à esquerda e com espaçamento expandido de 1,5 entre as letras. Esta configuração foi considerada apropriada para o tamanho dos textos (não muito extensos), além de permitir a leitura tanto para uma criança com baixa visão quanto para uma criança vidente em fase de alfabetização. “A escolha da configuração em tinta é fundamental, tanto do tipo de fonte quanto para do corpo

(tamanho da fonte), para garantir uma leitura fácil mesmo para pessoas com baixa visão” (VECCHIARELLI, 2009, p. 4).

2.2.2 Os livros se encontram com os alunos-leitores

A etapa seguinte consistiu na oferta dos livros, pelas professoras participantes, a uma criança com baixa visão ou cegueira, com a idade entre quatro e doze anos, e, que após a mediação entre elas – o livro e a criança – as professoras participantes então respondessem a um questionário com perguntas pertinentes ao acontecimento. Também foi sugerido que as professoras fizessem fotos e/ou filmagens para compartilharem com o grupo no último encontro.

Como bolsista do projeto ARCA - Alfabetização com Recursos abertos de Comunicação Alternativa, que tem como pesquisadora responsável a professora doutora Liliana Maria Passerino da instituição proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as questões éticas e legais desta pesquisa estão inseridas em seu subprojeto e tem o parecer de aprovação número 52609915.0.1001.5347, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa na data de 20/05/2016.

Desde o início do desenvolvimento do sistema de busca, descrito e detalhado nesta dissertação, contei com a participação direta e tive o apoio de uma equipe interdisciplinar composta por bolsistas de graduação, pesquisadores, professores, colaboradores convidados, entre outros, pertencentes ao grupo de pesquisa Literatura: Livros para a Diversidade e participantes do projeto ARCA.

Os dados obtidos, através do instrumento devolvido para acompanhar as professoras da extensão, permitiu que eu compreendesse algumas questões importantes para pensar a organização da terceira etapa da pesquisa. Nem todas as professoras conseguiram realizar a intervenção com alunos com deficiência visual, mas os dados recebidos foram tabelados para facilitar a visualização das informações coletadas junto às docentes³ e estão a seguir – Dados das Docentes.

Na obtenção de informações, aqui também chamada de dados, através do instrumento de pesquisa com suas considerações, informo que também ocorreram relatos orais, os quais se transformaram em momentos muito valiosos durante a oferta

³ Os nomes apresentados no quadro são fictícios.

dos livros às crianças. Dou destaque ao fato de que todas as crianças as quais os livros foram apresentados disseram ser a primeira vez que estavam tendo contato com um livro com imagens táteis.

No quadro, é possível perceber que todas as crianças conseguiram reconhecer as imagens táteis. Assim, os livros produzidos no curso de extensão foram facilmente compreendidos pelas crianças, mesmo estando os elementos representados na bidimensionalidade. Quanto à escrita braille, duas crianças com baixa visão e duas crianças com cegueira reconheceram o braille como possibilidade de leitura, mas apenas uma criança do grupo de colegas conhecia este tipo de escrita, os demais não demonstraram conhecer ou tiveram interesse por ela.

Outro ponto importante se relaciona aos livros serem considerados atrativos e acessíveis a todas as crianças, neste sentido, é possível perceber no quadro, que quando os livros foram apresentados aos colegas da criança com deficiência visual, os mesmos foram bem recebidos e a maioria das professoras relatou que o grupo demonstrou interesse e pediu para ler o livro novamente, com exceção do grupo de uma professora.

Quadro 1 – Dados dos docentes

Professora	Talia	Feliciana	Sueli	Janete	Paula	Cibele	Diana	Débora	Rosa	Cíntia
Pergunta										
Fotos ou Vídeo			Fotos			Fotos e vídeo				Fotos
Perfil criança	Baixa visão/ 7 anos	Baixa visão/ 7 anos	Baixa visão/ 9 anos	Baixa visão/ 8 anos	Baixa Visão/ 7 anos	Cegueira/ 11 anos	Cegueira/ 12 anos	Baixa visão/ 7 anos	Baixa Visão/ 7 anos	8 anos/ cegueira
Como a criança recebeu o livro?	Demorou para interagir com o livro	Gostou e interagiu com as imagens.	Ficou muito feliz	Gostou e ficou curiosa	Adorou	Quieta no início e a vontade no final	Ficou muito fixada no livro	Curiosidade e interagiu com os elementos	Curiosidade	Cheio de vontade e receptivo
(Re)conhece o Braille? E a escrita em tinta?	Braille – Não Tinta – Sim	Braille – Não Tinta – Sim	Braille – Não Tinta – Sim	Braille – Sim Tinta – Sim	Braille – Não Mas pede por ele	Braille – sim	Braille – Sim	Braille – Sim Tinta – Sim	Braille – Não Tinta – Sim	Braille – sim
Gosta da narrativa?	Gosta e explora os elementos	Adora e escuta com QRcode	Sim	Sim. Faz muitos comentários	Adora	É introspectiva mas demonstra prazer na leitura	Adorou	Adorou	Gostou muito	Adorou. Questionou palavras, como zanzar.
O livro é apresentado aos demais colegas?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim, mas apenas para um colega	Sim	Sim
Como o grupo recebe o livro?	Interagiram muito curiosos	Manuseiam, e ouvem a narrativa através do QRcode e da professora	Gostaram e brincaram com o livro	A criança mostra o livro aos colegas.	Adoram	Não aconteceu	Não aconteceu	Este colega não demonstrou muito interesse	Adoram e compreendem	A criança apresenta o livro aos colegas. Momento de emoção.
Reconhecem o Braille como possibilidade de leitura?	Não	Não	Um aluno reconheceu	Sim	Não. Mas perguntam por ele	Não aconteceu	Não aconteceu	Não	Não reconhecem	Não
Colegas e criança compartilham o livro?	Não muito	Sim	Sim. A criança foca muito feliz	Sim	Sim. Várias vezes	Não aconteceu	Não aconteceu	Não	Sim	Sim
Reconhecem as imagens táteis?	Sim	Sim	Sim e fazem associação com a narrativa	Sim	Sim. Inclusive compararam as imagens aos objetos	A criança explorou muito as imagens	A criança utiliza muito a imaginação	Sim	Sim e ficam encantados	Sim
Os elementos, como as imagens ficaram bem fixados no livro?	Sim	Sim	Um elemento não	Sim	Um elemento não	Sim	Sim	Não	Não	Um elemento não
As crianças pedem para ler o livro novamente?	Sim, várias vezes	Sim	Sim. Várias vezes	Sim. Inclusive a criança pede para ficar com o livro	Sim. Pedem para ficar com o livro	Sim	Sim. A criança ficou fascinada com o envolvimento dos colegas.	Não	Sim	Sim e pedem para ficar com o livro.

Fonte: da autora

2.3 TERCEIRA ETAPA: NOVAS E PRÓXIMAS PÁGINAS

Alice estava começando a se cansar de ficar ali sentada ao lado da irmã no barranco e não ter nada que fazer: uma ou duas vezes espiara o livro que sua irmã estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”
CARROLL, 2000, p. 19

O conceito de mediação toma destaque nesta etapa, mas ele também perpassa toda a minha pesquisa, já que, como evidencia Vygotsky, todas as relações que os indivíduos estabelecem com o ambiente são relações mediadas, por instrumentos e/ou por signos. Ele nomeia a mediação através dos signos de Mediação Semiótica: intervenção dos signos (palavras e imagens) na relação do sujeito com o psiquismo de outros sujeitos. A mediação semiótica culmina no processo de construção de significação e, esta, acontece a partir de processos que são baseados em fatores culturais e sociais.

A organização metodológica desdobrou-se em uma abordagem qualitativa e o método para o levantamento de dados da a direção de uma pesquisa-intervenção que traz pistas da cartografia. Kastrup (2007), define quatro gestos de atenção ao pesquisador deste método: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento e enfatiza que se o pesquisador está, realmente, com uma boa atenção, de corpo presente em campo e valoriza o que faz sentido, então, aquilo torna-se de fato, relevante no processo de sua pesquisa. O termo cartografia

[...] utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorrias no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado. (FONSECA E KIRST, 2003, p.92).

A cartografia como método de pesquisa, não faz referência a um método como proposição de regras, “procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (FILHO E TETI, 2013, p. 47). Assim, o mapeamento realizado nesta pesquisa aborda, como proposto pela cartografia de Deleuze (1988), encontros, movimentos, relações e enfrentamento, que para este

autor são caracterizados como diagramas, ou seja, estratégias e “articulações singulares de força que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos” (FILHO E TETI, 2013, p. 48).

Uma das estratégias utilizadas em torno do meu objetivo de pesquisa foi a realização de seis saídas em campo, três para cada criança. Essas saídas aconteceram em duas instituições de ensino: uma na cidade de Feliz – RS e outra na cidade de Canoas – RS, com duas crianças. Dois meninos, Ricardo de onze anos que tem baixa visão e Francisco de oito anos que tem cegueira. As intervenções através dos livros ilustrados táteis se deram no encontro. Em que cada leitura possibilitou novos e diferentes momentos que transitaram entre o universo social e o universo literário.

O interesse maior dos encontros de leitura, nesta investigação, foi, primeiramente, identificar a legibilidade das imagens táteis e dos elementos dentro do contexto da narrativa que envolviam a interpretação e a leitura da imagem, do texto e da estrutura do livro. Para, então, analisar de que forma este conjunto de informações possibilitaria às crianças estabelecerem relações sociolinguísticas entre os livros e seus cotidianos, como propõe o objetivo da pesquisa: analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual.

O levantamento de dados foi estruturado a partir dos métodos da pesquisa cartográfica proposto por Deleuze (2005) em que para desemaranhar linhas, percorrer espaços e novos terrenos é preciso “instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal”. (DELEUZE, 2005, p.1). Assim, todos os encontros com os sujeitos da pesquisa foram organizados para que houvesse uma construção coletiva e possível de adaptações, pois, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p. 22).

A realização dos encontros, seguiu um roteiro previamente organizado, com agendamentos em comum acordo entre pais, professores, escola, secretaria de educação e a pesquisadora. Inicialmente, houve o esclarecimento sobre como se compunha a pesquisa e posteriormente uma coleta de dados pessoais se mostrou fundamental para a composição do perfil dos participantes. Também, termos legais

foram esclarecidos e os responsáveis pelas crianças, bem como os adultos envolvidos, assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa⁴.

Cada encontro com as crianças teve a duração de 1 hora e ocorreu entre setembro e dezembro de 2018. Nesses encontros utilizei-me como instrumento de coleta de dados, vídeos e fotografias captadas através de meu aparelho celular, também devidamente autorizadas pelos responsáveis e participantes. Estes materiais foram analisados e transcritos sempre após a realização de cada intervenção, tendo como mote os objetivos da pesquisa.

Durante o processo, assumi um papel ativo, sugerido como procedimento cartográfico para uma estratégia flexível e análise crítica dos dados, que propõe a necessidade de levar em consideração cada situação e contexto. Os encontros com as crianças foram conduzidos com perguntas estratégicas: “Você conhece braille?”; “Que elemento você acha que é esse?”; “Sabe o significado dessa palavra?”; “Você já fez isso?”; “Você gostou desse livro?”. Questionamentos que propiciaram um entendimento maior sobre a relação que se estabelecia entre as crianças e os livros.

De acordo com Polato (2010), é claro o fato de que quando as crianças têm acesso a uma variedade de livros de imagens para serem usados com um adulto ou com seus pares, os mesmos fazem relação com ambientes como: casa da família e avós, escola etc. A afirmação de Polato indica que os livros táteis podem abrir caminhos (sociais, culturais, acadêmicos) para qualquer criança, mas é especialmente verdadeira se pensarmos nas crianças com deficiência visual, que também necessitam do “contato espontâneo com a língua escrita presente no seu contexto de vida (jornais, fachadas de lojas, cartazes, rótulos de produtos alimentares, etc.) [...]” (POLATO, 2010, p. 1).

Para que isso seja possível, mostra-se necessário que os elementos utilizados nos livros táteis possibilitem às crianças fazerem o seu reconhecimento, ou seja, que os objetos sejam bem representados quando transformados em imagens táteis. Assim, o caminho que buscarei percorrer nesta etapa da pesquisa me leva a pensar⁵ os livros ilustrados táteis como possibilidades de acesso ao universo do letramento às crianças pequenas, especialmente aquelas com deficiência visual.

⁴ Aprovação do Projeto Arca.

⁵ Pensar como sinônimo de analisar, estudar, planejar, imaginar, ponderar, cuidar.

3 LETRAMENTO: ESCRITAS E LEITURAS NAS PÁGINAS COTIDIANAS

Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo, então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. FREIRE, 1989, p. 9

*I*nicio este capítulo com as imagens mentais que as palavras de Freire possibilitam e me fazem compreender: ao balançar-se em galhos dóceis e perto do chão, Freire-menino se preparava para se aventurar nos galhos altos. Assim, também, entendo que, gradativamente, dá-se a inserção da criança no universo letrado, pois, muito antes de aprender o significado das letras, ela interage com inúmeras práticas de linguagem, através de brinquedos, produtos comercializados, objetos, programas de televisão, revistas e livros, as quais, “despretensiosamente” aproximam-na do letramento. E, são essas práticas comuns do dia a dia que preparam a criança para compreender e produzir textos compartilhados nas páginas cotidianas.

Abordarei, ao longo do capítulo, o letramento e seus desdobramentos no que tange sua história, concepções e seus autores, bem como os eventos de letramento que trazem à cena a escrita e a leitura presentes em sociedade para as crianças em processo de letramento. E nesta abordagem alguns conceitos aparecerão, faz-se necessário, para fluidez na leitura, que esclareçamos ou relembremos alguns destes termos que serão usados ao longo deste capítulo e dos próximos.

3.1 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta pesquisa tem como sujeitos de estudo crianças com deficiência visual entre quatro e doze anos de idade em processo de letramento. O objeto da pesquisa é o livro ilustrado tátil, aqui compreendido como uma ferramenta, capaz de contribuir para que estes sujeitos possam criar laços com e nas práticas sociais da linguagem. O envolvimento das crianças com deficiência visual no contexto social está diretamente relacionado com o outro, assim, as relações sociais e culturais perpassam a tessitura desta pesquisa.

3.1.1 Crianças em processo de letramento

De acordo com Milmann (2014, p. 125), “O letramento diz respeito à inserção do sujeito na rede simbólica da linguagem”. Aqui surge o questionamento de como as práticas sociais de leitura e escrita estão inseridas na vida da criança e como a criança está envolvida com estas práticas. Neste sentido, o letramento se apresenta como um processo contínuo que acompanha o indivíduo por toda a vida.

O letramento envolve diferentes conhecimentos, pois o desenvolvimento das práticas sociais é o fator que impulsiona a aquisição da linguagem e vice-versa. E é esta capacidade de reconhecer e de utilizar os desdobramentos da linguagem que propiciam à criança uma melhor relação no laço social.

3.1.2 A visão

A visão é um dos cinco sentidos humanos que auxilia no processo de conhecer o que nos cerca. Por meio da visão, mas não só, é possível analisar o ambiente, reconhecer objetos, suas formas, suas localizações, suas cores. Gutiérrez (2014) explica que quando a mente se interessa por algo, ela reorganiza, inventa e purifica a imagem para ser fixada pelo cérebro, acontecendo assim a percepção visual. “Por mais variações que se deem na retina e as influências do meio ambiente, a *imagem mental* do objeto é constante, pois mantém suas próprias características: forma, tamanho, brilho e cor”. (GUTIERREZ, 2014, p. 19).

3.1.3 O vidente

Para Gutiérrez (2014), vidente é aquela pessoa que tem a capacidade de enxergar bem fisiológica, psicológica, intelectual e ambientalmente. “Com capacidade para interpretar e entender a informação dos estímulos luminosos do exterior, adquirida por meio do nosso sistema visual na íntegra: olho, nervo óptico e cérebro” (GUTIERREZ, 2014, p.19).

3.1.4 Deficiência visual

De acordo com o decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, a deficiência visual está assim caracterizada no Brasil:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

3.1.5 A pessoa com baixa visão

De acordo com Amiralian (2004, p. 21), “A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual”. Ela ressalta que 70% a 80% das pessoas com deficiência visual possuem visão suficiente para manter a eficiência visual, assim: permanecendo com a capacidade de leitura.

3.1.6 A pessoa com cegueira

A cegueira é caracterizada por Gutierrez (2014) como a ausência total de visão ou a simples percepção de luz. Cegos congênitos são considerados aqueles que nasceram com esta condição ou que adquiriram a cegueira antes dos cinco anos de idade. Mesmo a criança tendo apresentado desempenho visual até esta idade, o comprometimento das vias ópticas e cerebrais restringe o reconhecimento de informações visuais e limita a bagagem de experiências visuais.

3.1.7 Tecnologia assistiva

Para Passerino (2015), tecnologias assistivas (no plural) são os produtos tecnológicos desenvolvidos para auxiliar nas atividades cotidianas das pessoas, e a área da Tecnologia Assistiva é interdisciplinar, pois, além de desenvolver recursos e pesquisas, visa à inclusão social para a melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência.

3.2 LETRAMENTO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E AUTORES

Através das palavras de Freire-filósofo, podemos compreender a importância do momento que antecede à palavra lida/escrita. Paulo Freire supervalorizava as pequenas/GRANDES aprendizagens que levavam em consideração a cultura do sujeito, e trazia exemplos de sua própria infância: “O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1989, p.12).

Por isso, ousou afirmar: o uso do chão como quadro-negro e dos gravetos como giz, faz compreender o termo letramento, o qual, o brasileiro Paulo Freire não aborda diretamente, mas, traz à cena, ao defender uma aprendizagem que leve em consideração o contexto social e cultural do indivíduo. Já na década de sessenta assegurava que para saber ler e escrever, teríamos que levar em conta

[...] não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas - mas uma atitude de criação e recriação. [...] uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1967, p. 110).

Como se percebe, a valorização do contexto social e cultural toma evidência na abordagem de Freire, que demonstrava preocupação quanto à memorização mecânica da língua. No início dos anos oitenta, esta abordagem começou a chamar a atenção de outras áreas, como da psicologia, e por isso, o letramento começa a ganhar maior espaço de estudo.

A palavra letramento, que utilizamos no Brasil, é a tradução para a palavra “literacy” em inglês, que significa “estar letrado”. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, a palavra já constava nos dicionários desde o século XIX, mas, a partir da década de 80, os estudiosos da área da educação e da linguagem começaram a dar especial atenção ao verdadeiro sentido de letrar, através dos estudos dos psicólogos Scribner e Cole nos Estados Unidos e de Mary Kato, no Brasil, que parece ter usado o termo pela primeira vez na apresentação de sua obra “no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em 1986.

Ressalto, porém, que nessa mesma década, as perspectivas adotadas por psicólogos e historiadores referenciavam a escrita como neutra, cuja relação com o contexto social não era considerada (LOPES, 2004). O ato de escrever era visto como um sistema de representação gráfica detentor de qualidades intrínsecas, capaz de,

por si só, “promover o desenvolvimento social e cultural dos povos e de dotar aqueles que dela se apropriassem, de habilidades cognitivas que os levariam ao aperfeiçoamento do pensamento abstrato e da racionalidade” (LOPES, 2004, p. 14).

Contrariando essa concepção, as pesquisas de Street (1984), Barton (1994), Heath (1983), Hamilton (2000), compreendem que o que impulsiona a aquisição da língua escrita e os diferentes conhecimentos cognitivos é a capacidade de reconhecer e utilizar os desdobramentos da linguagem no laço social. E, exatamente, para essa relação do sujeito com a leitura e a escrita deram o nome de Letramento.

A leitura que uma criança faz em seu dia a dia, dos elementos presentes no cotidiano, mesmo não dominando o código escrito da língua, demonstra que ela vive em sociedade, que tem contato com inúmeras formas de leitura e escrita, e, conseqüentemente, é capaz de relacionar e interpretar a língua. Conhecer letras e a maneira como elas se juntam para formar palavras não é letramento. Letrar é ler e escrever dentro do contexto de vida em que o sujeito está inserido e de acordo com a sociedade em que ele vive.

Magda Soares enfatiza que ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta o efetivo uso da linguagem estão lhe sendo oferecidas condições diferenciadas de aprendizagem. Indivíduos autônomos, capazes de construir uma relação com o mundo necessitam de liberdade para poderem criar suas conexões e formarem os entrelaçamentos do seu desenvolvimento linguístico.

Essa maneira de observar os fenômenos relacionados ao letramento como um conjunto de práticas socioculturais situadas em determinado contexto tem se caracterizado como “Novos Estudos do Letramento” (NLS) ou “Estudos sobre Letramentos Sociais”. Em um sentido mais amplo, essa perspectiva de investigação “se propõe a observar os usos da escrita, as suas funções, os seus significados e as suas conseqüências individuais e sociais, sob as perspectivas social e etnográfica” (LOPES, 2004, p. 13). Essa perspectiva exige reconhecer os

múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77).

Street caracterizou a concepção de letramento sob dois modelos: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais de leitura e escrita do sujeito serem desenvolvidas automaticamente (STREET, 1984). E, no modelo ideológico de letramento, o aprendizado da leitura e da escrita deve considerar as práticas concretas e sociais. Para o autor, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso, sendo que o modelo ideológico se constitui de maior sensibilidade cultural nas práticas de letramento já que as mesmas variam de um contexto para outro.

Por exemplo, Heath (1983) acompanhou grupos sociais com alto grau de escolarização e também não escolarizados de uma mesma região em seus ambientes de rotina: escola, família e comunidade. Constatou que diferentes práticas de letramento eram desenvolvidas no ambiente familiar e no de comunidade destes sujeitos. Porém, no ambiente escolar a noção de letramento, utilizada pela escola, tinha como parâmetro somente as noções de escrita comuns aos grupos de alta escolarização. Ou seja, as práticas cotidianas dos indivíduos menos escolarizados não eram levadas em consideração pela escola, que só considerava o cotidiano daqueles com alto nível de escolarização.

Assim, Heath chama a atenção para a forma com a qual a escola desconfigura as práticas sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de família e sociedade. A autora faz referência a uma escolha metodológica/curricular adotada pelas escolas quase que paralela aos verdadeiros acontecimentos da vida dos indivíduos.

Hamilton (2000) percebe que apesar do engessamento, ainda enfrentado pela maioria das escolas, estamos transcendendo, atualmente, para novas configurações do ensino-aprendizado da escrita e da leitura, tornando-se embrionárias nos Novos Estudos do Letramento. Para Hamilton (2000), há uma mudança de paradigma nos estudos da escrita nas sociedades contemporâneas: de um modelo autônomo, na qual a apropriação e o uso da escrita dependiam de um conjunto de habilidades individuais cognitivas e psicológicas, para um entendimento da escrita como práticas socioculturais historicamente situadas.

Práticas sociais e culturais situadas dizem respeito à ideia de que o letramento é mutável e transcendente em cada tempo e contexto. Barton e Hamilton (1998) intitulam essas práticas de letramentos locais, os quais determinam como as pessoas,

de cada grupo, usam a escrita para diferentes competências da vida. Os letramentos locais, tal qual Barton e Hamilton denominam, foram caracterizados a partir de seis critérios:

- (1) - O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas práticas podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- (2) - Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- (3) - As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder e alguns letramentos se tornam mais dominantes e visíveis que outros;
- (4) - As práticas de letramento são intencionais e embutidas nos objetivos sociais mais amplos e nas práticas culturais;
- (5) - O letramento é historicamente situado;
- (6) - As práticas de letramento mudam e outras novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e “sense making” (fazer sentido) (BARTON e HAMILTON, 1998, p. 7) (tradução minha).

Para Barton (1994), tanto os estudos de Street (1984) como os estudos de Scribner e Cole (1981) e de Heath (1983) proporcionaram um avanço à concepção de letramento voltado para a compreensão da leitura e da escrita em termos de práticas sociais e culturais situadas.

De acordo com Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A pesquisadora brasileira Soares (2010) exemplifica: um adulto pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado, ou seja, ele não aprendeu a ler e escrever, porém utiliza a escrita para escrever e ler uma carta, uma notícia, uma informação ou um itinerário que podem ser “lidos” através de outra pessoa. Este indivíduo não possui a tecnologia da codificação e decodificação dos signos, mas ele possui certo grau de letramento devido à sua experiência de vida que é atravessada pela escrita.

Como pode ser observado, os usos e funções da escrita em um mesmo grupo social “sinalizam para a constatação de que o letramento não pode ser avaliado em termos padronizados e universais que tendem a estabelecer uma distinção entre letrado e não letrado” (LOPES, 2004, p. 41). Ou seja, o contexto social, cultural e a história individual de cada sujeito lhe são muito particulares, e, esses não podem ser considerados não letrados, já que trazem consigo bagagens sociais e culturais.

Tfouni (2006) aponta que não existe nas sociedades modernas o letramento grau zero, que equivaleria ao “iletramento”, um possível sinônimo para analfabetismo. O que existe são graus de letramento, sem o pressuposto da inexistência de

indivíduos letrados nas sociedades. Tomando por base esta concepção, Soares (2009) conclui que do ponto de vista sociológico, mesmo dentro de um mesmo grupo, há contextos sociais heterogêneos bem como demandas funcionais diferentes entre si, como: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia, bem como outros fatores que determinam a natureza do comportamento letrado.

Soares (2010) traz outro exemplo: uma criança que, sem ser alfabetizada, finge ler um livro, vai passando o dedo nas linhas que contêm as palavras escritas, faz entonação na leitura, e, assim, lê a história e reconta para o outro. Para Soares (2010), essa criança é letrada, porém não alfabetizada. No entanto, como a mesma pesquisadora relata, há pessoas alfabetizadas que têm dificuldades para interpretar os textos lidos, para ela, tais situações demonstram que existem diferentes níveis de letramento de acordo com as demandas sociais e individuais de cada um. No caso da criança que finge ler, é possível perceber que de forma espontânea ela já faz o deslizamento para o universo do letramento.

Após este exemplo, torna-se inevitável não pensar nos sujeitos foco desta pesquisa: as crianças com deficiência visual. Certamente, essa oportunidade de letramento não pode ser negada a elas, pois, todas as crianças, mesmo sem dominarem a leitura e a escrita, necessitam e têm direito de “fingir” a leitura, para tanto, é preciso livros pensados também para elas. Não livros exclusivos, mas livros que possam ser lidos por qualquer criança, livros sem barreiras, livros acessíveis.

A circulação da linguagem nos diferentes contextos, como sugere Soares (2009), passa pela variabilidade de recursos e pelos significados dos usos da leitura e da escrita, ligada aos vários sujeitos em constante interação social. No entanto, nossas sociedades estão marcadas por desigualdades variadas e complexas que bloqueiam certas práticas sociolinguísticas e prejudicam a comunicação dos sujeitos com as redes das quais pertencem.

Estas são redes densas: escolas, trabalho, famílias, grupos que interferem diretamente na ordem sociolinguística e na maneira pela qual a língua é incorporada por esses sujeitos. A questão central é que estas redes sociais de pertencimento não estão interligadas. Cabe, portanto, investigar como esta estrutura pode ser costurada para que as práticas de letramento cotidianas reconheçam a mutualidade da língua do outro, o que certamente transcende o codificar e o decodificar de signos. Exige resignificar, alargar e conectar os sujeitos na comunicação.

3.3 EVENTOS DE LETRAMENTO: A ESCRITA NA ESFERA ESCOLAR

Atualmente, mais do nunca, assentam-se as exigências de se exercer uma cidadania ativa dentro de uma sociedade democrática mais justa e igualitária, e, para isso, espera-se que os cidadãos sejam autônomos, participativos e mais conscientes. O papel da educação na contribuição para a formação desses sujeitos se torna imprescindível, pois, conforme apresentado, às crianças já não basta aprender a ler e a escrever, e, sim, fazer uso dessas habilidades na sociedade na qual estão inseridas. Dessa forma, teremos indivíduos em estado de letramento, que, segundo Soares (2004) se refere à imersão do sujeito na cultura escrita, sua participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Porém, muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são ignorados pelas instituições educacionais: “não contam como letramento ‘verdadeiro’” (HAMILTON, 2002, p. 8). Da mesma maneira, as redes sociais e informais que dão suporte a essas práticas letradas do dia a dia permanecem apagadas nas escolas. Para Rojo, tais protocolos

[...] fazem ver a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2008, p.584)

Letramentos locais ou vernaculares são aqueles que têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial (ROJO, 2008). Esta “seleção” dos tipos de letramento que serão considerados pela escola, para Soares (2003), diz respeito às práticas sociais de letramento que são transformadas em práticas de letramento escolarizáveis, práticas as quais “a escola seleciona para torná-las objetos de ensino” (SOARES, 2003, p.108).

Há um entendimento de que algumas práticas de letramento precisam ser ensinadas ao sujeito/aluno enquanto outras são adquiridas naturalmente no contexto social. Talvez esteja aqui o ponto de colisão entre aquilo que o aluno produz/escreve para atender às expectativas escolares e aquilo que efetivamente conhece acerca do tema proposto em sala de aula para uma produção textual, por exemplo.

Para Milmann (2016), dá-se muito valor às leis que regem a leitura e a escrita e esquecem-se elementos como: o sentido das palavras para o sujeito, seu traçado inicial e a constituição de seu corpo. De acordo com a tese de doutorado desta pesquisadora: escrita, corpo e linguagem estão em constante relação, mas não recebem o mesmo valor por parte da escola. Escrita e leitura são, portanto, práticas pedagógicas de alteridade, porém ainda impera na escola, como alerta Milmann (2016, p. 55), “práticas empiristas que priorizam exercícios de habilidades de codificação e decodificação que visam à transposição do oral ao escrito, à segmentação fonética e à memorização”.

Geralmente, na escola, a leitura e a escrita integram atividades específicas, sempre associadas à aprendizagem e à formação, diferentemente das práticas não escolares, nas quais este processo acontece naturalmente. Para Street (1995), a escrita continua sendo compreendida como neutra e o aluno como indivíduo passivo, cabendo à escola esquematizar e conceituar sua compreensão da língua (como se ele iniciasse efetivamente o processo de aprendizagem da língua a partir do ingresso escolar).

O letramento escolar tal qual o conhecemos, voltado principalmente às práticas de leitura e escrita de textos no formato de gêneros típicos da escola, como: resumo, resenha, dissertação, narração, relato, entre outros e “alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária)” (ROJO, 2008, p. 586) não são suficientes para atingir um dos objetivos da escola que é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2008, p.586).

Dentro da escola, o letramento é (deveria ser) processo contínuo que deve ajudar a compreender os padrões culturais e sociais que se relacionam às sociedades e suas heterogeneidades para contribuir a uma inserção social consciente. Mas, para a escola, como definem Maciel e Resende (2015), o letramento escolar está focado em um tipo de prática que desenvolve um tipo de habilidade, ignorando outros tantos letramentos. Reiterando: com uma forte valorização, por parte da escola, das habilidades de ler e escrever formalmente e conseqüentemente apagamentos acerca da constituição do ser.

Compreender a constituição do ser implica encontrar com o outro, com suas palavras e experiências. Essa alteridade pede também um pensar reflexivo dos sentidos e das ações e certamente reafirma o papel que a educação é convocada a assumir. Ao se defender uma prática pedagógica de alteridade, se quer dizer: letrar é ensinar a ler e escrever dentro do contexto de vida no qual o aluno está inserido e de acordo com a sociedade na qual ele vive. Mais especificamente, como afirmam Moita-Lopes e Rojo, é preciso lembrar e relembrar constantemente que a linguagem não ocorre em um vácuo social e,

[...] portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados anti-éticos que desrespeitem a diferença. (grifo dos autores) (MOITA, LOPES E ROJO, 2004, p. 37-38).

As variedades de experiências ofertadas pelas práticas sociais proporcionam ao sujeito, de acordo com Millmann (2016), a apropriação da realidade, quando este se desvincula do “puro automatismo maturativo e biológico” e dá lugar para o “funcionamento das funções imaginárias operadas pelo discurso; ou seja, são os laços discursivos que enlaçam o sujeito ao social” (MILLMANN, 2016, p. 151).

Assim, o laço entre sujeitos, linguagem e sociedade, nesta dissertação, é compreendido como: Letramento. Que de acordo com Millmann (2016, p. 61), “se constitui como um lugar de enunciação que se dá a partir da entrada do sujeito na totalidade da escrita modalizada pela posição em que ele se inscreveu na linguagem”.

3.4 EVENTOS DE LETRAMENTO: INCLUSÃO E POSSIBILIDADES

As demandas da contemporaneidade sejam elas: sociais, econômicas ou políticas, têm requerido dos indivíduos múltiplas conexões sociais e culturais. E o letramento mostra-se como vetor para a constituição destes sujeitos que transitam em redes de relações. Destaco que as possibilidades ofertadas pelo letramento, no caso

específico por mim abordado: o livro ilustrado tátil, constroem as identidades sociolinguísticas e favorecem os ideais de cidadania e de inclusão, e ainda aguçam os sentidos dos sujeitos. Sentidos, aqui, próximos do entendimento de Caiado:

Os sentidos, localizados em órgãos sensoriais, têm papel fundamental na apropriação do empírico, do real. Porém, os sentidos humanos não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social. Desse modo, a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social. (CAIADO, 2014, p.43).

Nas escolas, deparamo-nos, como apresentado até aqui, salvo raras exceções, que se vive em um modelo de ensino que “cola” no aluno uma tarja de “não pertencimento”, para Caiado e Vilaronga (2013), a escola “ora reproduz, ora supera”, mas, em geral, segue um modelo: “professores malformados, sobrecarregados de trabalho, adoecidos. Conteúdos escolares apresentados em cópias infundáveis de escrita na lousa, avaliações classificatórias, recursos incipientes” (CAIADO E VILARONGA, 2013, p. 76). Realidade (dura) de grande parte das nossas salas de aula, as quais, seguindo este modelo, não conseguem dar conta da diversidade dos sujeitos e das diferenças individuais.

Relembremos: na Constituição Brasileira de 1988 é promulgado que o aluno com deficiência tem direito ao ensino especializado e este se deve dar, preferencialmente, no ensino regular. Antes disso, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961, afirmava que, dentro do possível, a educação dos alunos com deficiência deveria acontecer no sistema geral de educação, para assim, integrá-los à comunidade. Em 1995, na conferência de Salamanca, foi afirmado que todas as crianças têm direito à educação no sistema regular de ensino, ou seja, foi estabelecida a concepção de escola inclusiva, onde a educação especial é tida como direito social.

Este movimento de inclusão, como ressalta Caiado (2014), trouxe visibilidade para a pessoa com deficiência⁶ no Brasil e procurou botar um ponto final em situações desprezíveis, como aquelas denunciadas ainda na década de 1990, de crianças com deficiência enjauladas como bichos (CAIADO, 2014). No entanto, ainda precisamos transpassar as teorias e vivenciar os direitos na prática, pois, infelizmente,

⁶ Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, (DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).

As crianças e jovens em idade escolar, cujas famílias têm acesso restrito aos bens e serviços sociais, a depender de suas *condições individuais*, conforme afirma a legislação, talvez encontrem uma vaga no ensino fundamental e dali comecem a percorrer os conhecidos e possíveis caminhos do fracasso escolar. (CAIADO, 2014, p. 33) grifo da autora.

Para Rojo (2009), a escolarização a longo prazo ainda não foi alcançada no Brasil e o mesmo pode-se dizer da inclusão. Para ela, os alunos, muitas vezes são reconhecidos com deficiências, problemas de aprendizagem e de comportamento, quando na verdade, os problemas podem estar relacionados ao ensino, determinando fracassos escolares e exclusões.

Além de averiguar onde se encontram os problemas, sabe-se que uma solução é investigar a singularidade, permitindo que as vivências individuais sejam costuradas aos ensinamentos formais, possibilitando ao sujeito uma melhor relação com a linguagem, tanto na escola, através de melhores produções, quanto na vida, através da habilidade de comunicação. Pois, ao valorizar alguns letramentos e desvalorizar outros, a escola, legitima a valorização de alguns sujeitos em detrimento a outros, prática que se estende do ambiente escolar ao social. E evidencia uma injustiça: alguns alunos são mais dignos de aprender do que outros. Atestando que as experiências de linguagem de alguns merecessem ser compartilhadas enquanto de outros, não.

Millmann (2016, p. 68) traz uma evidência para desmistificar a soberania das experiências de linguagem: “todo recém-nascido é deficiente instintivamente, o que o coloca em dependência do outro para sobreviver e para se constituir”. Assim, para reconhecer-se e inserir-se socialmente, ele precisa do outro, para conhecer as práticas de linguagem comuns da sociedade, ele precisa do outro, para tornar-se letrado, ele precisa do outro!

3.5 LETRAMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O essencial no início da vida humana está centrado na provisão do cuidado, necessário ao desenvolvimento de todo o indivíduo (WINNICOTT, 1990). Ouso dizer ainda que o cuidado é essencial por toda a vida humana. Para Winnicott, este cuidado não começa com o nascimento e sim com as primeiras relações do bebê, ainda no ventre, com a mãe. A provisão do cuidado ao bebê, ainda no ventre materno,

possibilita que ele viva experiências com o outro, interaja com o ambiente externo e brinque com o seu corpo. Conforme Millmann (2016, p. 68):

O corpo se organiza a partir das marcas significantes que o afetam, embora o ritmo e a entonação da voz materna sejam anteriores às palavras e à significação do que ela diz. Assim, mesmo antes de dominar o universo das palavras, a criança é afetada pelo seu sentido. (MILLMANN, 2016, p. 68).

Ao nascer, a criança entra em contato com o mundo concreto e estabelece novas relações com estes elementos, utilizando símbolos, signos e objetos para inserir-se no ambiente e relacionar-se socialmente. E são os indivíduos com os quais o bebê convive que se oferecem em prol do seu desenvolvimento, da sua expressão corporal, espacial e de linguagem. Pois, “o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio” (GALVÃO, 1995, 11).

É a partir do percurso descrito acima (com maior ou menor intensidade) que acontece a inserção social de qualquer indivíduo, tanto a criança vidente quanto a criança com deficiência visual percorre este caminho ainda em seus primeiros anos de vida. No entanto, sabemos que as crianças videntes têm mais variedades de recursos e mais espaço social à sua disposição. “Digamos que quiséssemos dar um livro de contos de fadas a uma criança com cegueira, amiga de nossa filha que está comemorando seu aniversário hoje. A quem devemos nos voltar? O que poderíamos encontrar e a que custo?” (VECCHIARELLI, 2009, p. 1). Vecchiarelli levanta um dos empecilhos encontrados pelas crianças com deficiência visual no universo social do letramento.

Os empecilhos e as barreiras estão relacionados ao ambiente e não ao próprio indivíduo, isso é fato. Pois, as produções de escrita da sociedade, as quais ditam o que se faz, estão centradas na leitura e na escrita alfabética e em tinta a qual a criança vidente tem acesso naturalmente. O mesmo não acontece com a criança com deficiência visual, em virtude da comunicação tátil (imagens e braille, por exemplo) não ser socialmente estabelecida. Lima, Lima e Silva (2000) afirmam que a comunicação via imagens táteis é um recurso pouco utilizado, o que, certamente, prejudica a pessoa com cegueira.

Esses sujeitos ficam à mercê da falta de possibilidades para galgarem espaços de letramento, nos quais possam transitar com autonomia. Nunes e Lomônaco (2008, p. 121) consideram que “a deficiência visual – assim como os outros tipos de deficiência – assume na sociedade em que vivemos uma diferença que é considerada

uma desvantagem”. Para estes autores, a deficiência visual como desvantagem é entendida a partir dos prejuízos vivenciados pela pessoa com cegueira que “não são decorrentes de limitações intrínsecas à própria cegueira, mas ao empobrecimento das relações sociais que, diante de uma diferença, não conseguem ir além da constatação da limitação, da falta, da falha” (NUNES E LOMÔNACO, 2008, p. 135).

3.5.1 Recursos de aprendizagem da criança com baixa visão

Mesmo com os inúmeros recursos tecnológicos, os materiais mais comuns disponíveis nas escolas para a aprendizagem da criança com baixa visão, confeccionados artesanalmente ou adquiridos, são: escrita ampliada, cadernos com pauta ampliada, jogos ampliados e objetos específicos (ROMANI, 2016). No entanto, a ampliação nem sempre é suficiente para garantir o desempenho visual do aluno, é necessário considerar também o tipo de letra, o espaçamento entre letras e entrelinhas, o tamanho da margem, o tipo de papel, a cor e o brilho (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010).

Romani (2016, p. 31) traz também algumas pistas no que tange aos recursos necessários para possibilitar a aprendizagem destes sujeitos: “O aluno com baixa visão conta com alguns recursos de acessibilidade, como por exemplo, os auxílios ópticos e materiais adaptados”. Auxílios ópticos são lentes ou recursos os quais “possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto”. Exemplos são: as lupas de mão e de apoio, os óculos bifocais ou monoculares e os telescópios. “Para as pessoas com baixa visão, os materiais e recursos assumem um papel importante, um canal sensorial para o acesso e o reconhecimento do meio” (ROMANI, 2016, p. 31). Isso porque,

A baixa visão pode acarretar perda de campo visual e comprometer a visão central ou a periférica. O campo visual corresponde à área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visão central, a acuidade visual fica diminuída, e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas. Nesse caso, é recomendável o aumento de contraste e controle da iluminação. Para melhor visualização, as pessoas com baixa visão podem demonstrar preferências quanto às posições do olhar, da cabeça e do material a ser visualizado. (DOMINGUES; CARVALHO e ARRUDA, 2010, p. 9).

Amiralian (2004) explica que há uma grande preocupação com o desenvolvimento de recursos ópticos, tecnológicos e educacionais “para melhorar a

capacidade visual [...]” dos indivíduos com baixa visão. Muitos estudos nas áreas médicas e educacionais têm surgido desde a década de 1980 para melhorar “o uso do resíduo visual” e “a educação das crianças com baixa visão” (AMIRALIAN, 2004, p. 18).

 Todavia, verifica-se que o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas ficou centrado nas áreas do conhecimento médico, pedagógico e tecnológico. Estudos e pesquisas sobre os efeitos dessa condição no desenvolvimento psíquico do ser humano, ou sobre as dificuldades afetivo-emocionais que atingem aqueles que se vêem limitados no uso da visão, é um assunto ainda muito pouco explorado. Parece ainda permanecer a crença de que as dificuldades emocionais vividas pelos indivíduos com baixa visão são as mesmas dos cegos, apenas minimizadas. (AMIRALIAN, 2004, p. 18).

 Pais e professores, na tentativa de ajudar os sujeitos com baixa visão, tendem a “uma atitude de exigência excessiva para com o treinamento do resíduo visual, chegando mesmo, algumas vezes, a tentar impedi-los ou a desencorajá-los a usar seus outros sentidos para uma ajuda na percepção de mundo externo”, em uma “tentativa de transformá-los em pessoas totalmente videntes” (AMIRALIAN, 2004, p. 21).

 Devido a pouca bibliografia que aborde a aprendizagem do público-alvo desta pesquisa, busquei mais informações nos manuais de educação⁷ elaborados pelo MEC sobre crianças com baixa visão. Foram consultados três deles com o intuito de encontrar melhores pistas para auxiliar a compreensão deste processo através de uma abordagem pedagógica, humana e social, mas, basicamente, os materiais trazem as mesmas orientações já consultadas e já citadas neste trabalho: foco em melhor aproveitamento do resíduo visual e ênfase na aprendizagem pelos sentidos remanescentes. Tal constatação pode ser percebida nos excertos: “Para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes” (BRASIL, 2007. p. 21) e “[...] em outras palavras, trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão” (BRASIL, 2000, p. 7) para se referir a pessoa com baixa visão.

⁷ Foram consultados três manuais elaborados pelo MEC:
Brasil. (2000). Cadernos da TV escola: deficiência visual. Brasília: MEC/SECAD. (Organização de Marta Gil).
Brasil. (2003). Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Elaboração de Edileine Vieira Machado et al. Brasília: MEC/SEESP.
Brasil. (2007). Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual. Brasília: SEESP, SEED, MEC.

Sabe-se que os manuais são organizados para, de forma simples, auxiliar os professores no cotidiano escolar. No entanto, verifiquei o uso recorrente destas duas abordagens acerca do processo de ensino-aprendizagem da criança com baixa visão: treinamento do resíduo visual e desenvolvimento dos sentidos remanescentes. Fiquei incomodada com estes termos e busquei investigar o assunto.

Von der Weid (2015) analisou profundamente tais materiais e também se mostrou desconfortável com o uso recorrente do termo “remanescente” para se referir às pessoas com deficiência visual nestes mesmos e em outros manuais do MEC sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança com baixa visão e cegueira. Para ela, o uso do termo “remanescente” traz a ideia de que os demais sentidos são um resto, uma sobra e, portanto, necessitem de “treinamento” para se desenvolverem. A mesma interpretação ela faz para a expressão “resíduo visual”, pois, também remete ao que sobra em virtude de algo que falta, algo que se perdeu, mesmo que nunca tenha estado lá. “Este destaque dado à ausência [...] pode ser associado à predominância que se dá à visão na hierarquização dos sentidos” (VON DER WEID, 2015, p. 937).

Saliento que as bibliografias consultadas e utilizadas nesta dissertação também dão destaque ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes como alternativa de aprendizagem, “a adaptação do conhecimento deverá ser realizada utilizando outros sentidos, principalmente, o auditivo e o tátil, como via de instrução, aprendizado e orientação” (ROMANI, 2016, p. 29).

Von der Weid (2015) explica que discursos como este remetem à “ideia de uma normalização como meta ou parâmetro, que acaba por reinstaurar relações de poder entre corpos eficientes e deficientes” (VON DER WEID, 2015, p. 953). Aqueles que não alcançam o esperado por este padrão estão fadados a nunca atingir o necessário para serem considerados aptos ou, então, devem submeter seus corpos aos “treinamentos” exigidos.

Este sentimento de insucesso quanto ao processo de ensino-aprendizagem é percebido nos sujeitos com baixa visão da pesquisa de Amiralian (2004), que constatou que eles se mostravam muito passivos, submissos ao ambiente educacional e com pouco espaço para se exporem. Segundo a autora, “no decorrer do desenvolvimento, as crianças e os jovens vão definindo e firmando sua identidade pelas experiências ocorridas nas relações interpessoais. Mas, para as pessoas com

baixa visão, o ambiente, tanto o social quanto o físico, continuará confuso” (AMIRALIAN, 2004, p. 24).

Para Amiralian (2004), isto se deve ao fato de que em algumas situações, a pessoa com baixa visão é identificada como vidente e, em outras, seus “resíduos visuais” não são suficientes. Então, ela acaba por não criar identidade com nenhum dos grupos, nem com videntes e nem com cegos, e opta por se isolar. Esta expectativa produz uma baixa autoimagem nos sujeitos com baixa visão e, assim, eles “[...] sentem-se como se estivessem de fora, não estão em casa, esse não é o seu grupo” (AMIRALIAN, 2004, p.). Além disso, são prejudicados pela

[...] inconsistência do ambiente físico. [...] A percepção visual do ambiente físico é extremamente variável, seja por diferenças de iluminação, de distância do objeto, por mudança na posição da cabeça e direção do olhar para a percepção visual do ambiente ou por condições afetivas e emocionais que interferem na eficiência visual. Essas são outras condições que colaboram para que esses indivíduos venham a ter pouca confiança no ambiente (AMIRALIAN, 2004, p. 25).

Vygotsky (2001) enfatiza que a aquisição do conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, mesmo estes sendo vias de acesso ao mundo. O autor sugere compreendê-los como resultado de um processo de apropriação que se realiza nas e pelas relações sociais. Vygotsky (1983) salienta que qualquer criança pode aprender e que não há restrições que impeçam o seu progresso, para ele, estas funções são aprendidas através de processos de mediação.

Assim, reconfigura-se o papel do educador/mediador e da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, abandona-se a perspectiva de que o desenvolvimento está atrelado a questões biológicas, em que a criança só será capaz de aprender quando se desenvolver física e culturalmente. E ganha potência a concepção de que a criança aprende desde que nasce e é capaz de estabelecer relações edificantes consigo mesma, com os recursos disponíveis e com o outro. A falta para alcançar o grau de letramento necessário para interagir socialmente está relacionada a pouca acessibilidade dos recursos de linguagem e não à capacidade individual.

3.5.2 Recursos de aprendizagem da criança com cegueira

A era digital contribuiu para avanços significativos no que tange o acesso à informação da pessoa com cegueira, mas, apesar disso, a oralidade ainda é o principal meio de comunicação utilizado para a alfabetização da criança com cegueira seguida pelo livro com textos em braille (ROMANI, 2016). Constatação que corrobora com a compreensão de Von der Weid sobre a importância da oralidade para estes sujeitos (2015, p. 170): “à medida que a criança cega cresce e aprende a falar, a linguagem passa a ocupar um papel central em seu desenvolvimento”.

De acordo com estas pesquisadoras a oralidade se torna estruturante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com cegueira, afirmação que não surpreende, sabida a importância da língua falada nas relações sociais, e que conseqüentemente, levam à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. No entanto, surpreende saber que o texto em braille é utilizado como segundo principal meio de ensino, visto a complexidade desta escrita, como por exemplo, o tamanho reduzido do padrão da escrita braille. Certamente, introduzir a cela braille através de jogos pedagógicos, como fazem muitos professores da área, pareceria ser uma melhor estratégia. Outra possibilidade, segundo Romani (2016), é o uso das imagens táteis, que para a autora são de grande importância para a aprendizagem da criança, sendo que no caso da criança com cegueira as imagens devem ser introduzidas o mais cedo possível em sua rotina de modo a auxiliar nas associações e representações futuras.

Através das associações e representações possibilitadas pela oralidade, pelos jogos, pelos textos em braille ou pelas imagens táteis, a criança inicia o processo de formação de conceitos, que não necessariamente, precisam acontecer por meio da visualidade. Batista (2005) esclarece que a formação de conceitos na criança com cegueira, em primeiro lugar, se refere à aquisição de conceitos como para qualquer criança. Sendo, portanto, as crianças com cegueira capazes de circular por entre ambientes distintos, estudar e brincar participando da vida social e cultural, que lhe dão condições de letramento.

Para Vygotsky (1997, p. 78), a formação de conceitos se origina no social, em suas palavras: “conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade” e somente quando “chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações,

apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito”. (VYGOTSKY, 1997, p. 78). É preciso, então, desassociarmos-nos dessa concepção engessada de leitura e escrita, já tão enraizada em nossa cultura, que restringe as condições de aprendizagem e os meios de desenvolvimento à visualidade. Para Nunes e Lomônaco (2008, p. 121), a pessoa com cegueira: “tem capacidades de desenvolvimento como qualquer pessoa, desde que lhe sejam dadas as condições adequadas para tal”.

Romani (2016, p. 29) também concorda que “os princípios básicos envolvidos no processo de aquisição da leitura e escrita são semelhantes para os alunos cegos e videntes”. No entanto, em sua tese, ela explica que a leitura tátil acontece de letra a letra e não por meio do reconhecimento de palavras inteiras como acontece com a escrita em tinta. O braille “requer do leitor mais concentração, o que torna a leitura uma atividade cansativa”. (ROMANI, 2016, p. 29).

A partir desta compreensão, é possível perceber a importância da criança com cegueira reconhecer-se em uma comunicação tátil para que ela possa aprender a ler e a escrever, além de interagir socialmente como um sujeito letrado. Mas, antes da criança iniciar o processo de aprendizagem do braille, Amorim (2008) sugere que ela tenha:

- Noções básicas de espaço e tempo: acima/abaixo, à frente/atrás, em cima/embaixo, antes/depois, rápido/devagar;
- Percepção das relações espaciais: saber utilizar e interpretar os conceitos espaciais básicos em si mesma, em outras pessoas, em objetos em relação a si mesma, e em objetos em relação a outros objetos;
- Noções básicas de formas e tamanhos: ter conhecimento de formas geométricas (do tridimensional ao bidimensional até chegar às representações gráficas) e diversos conceitos relacionados a tamanhos e medidas;
- Desenvolvimento do esquema corporal;
- Desenvolvimento físico quanto à força e coordenação dos membros superiores;
- Destrezas e manipulação;
- Coordenação bimanual e independência digital;
- Desenvolvimento do tato ativo e exploratório;
- Desenvolvimento da linguagem e aptidão verbal;
- Aptidão emocional e motivação (AMORIM, 2008, p. 23).

Processo que certamente deve anteceder a introdução do texto em braille para permitir que a criança possa desenvolver técnicas corporais e não visuais de aprendizagem, pois, “a falta da visão provoca outro modo de aprendizagem, onde o corpo inteiro precisa estar implicado no processo [...]” (VON DER WEID, 2015, p. 109).

Uma forma para auxiliar neste processo é através do livro ilustrado tátil, que pode ajudar na percepção de direcionalidade sugeridas por Amorim (2008).

O cuidado e a atenção que a criança deve receber do mediador de sua aprendizagem são fundamentais para introduzir a escrita e a leitura, mas também, é preciso que, constantemente, o mediador apresente e reapresente os elementos que fazem parte da perspectiva do letramento: um jornal, uma revista, um livro e seus elementos: poema, reportagem, tirinha etc.

Para Vygotsky, um mediador experiente, que já faça uso social dessas ferramentas é que pensa em costumes, ensina técnicas, hábitos e linguagem para aquele que está iniciando o processo de letramento, resultando sempre em uma mediação socialmente situada. Vygotsky (1983) ressalta que isto não acontece espontaneamente, pois não existem potencialidades natas nos indivíduos, e sim, relações sociais que provocam aprendizagens e conseqüentemente o desenvolvimento.

3.6 BRINCAR COMO MOVIMENTO INVENTIVO: LAÇOS COM O LIVRO ILUSTRADO TÁTIL

A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais WINNICOTT, 1971, p. 163

Os estudos de Winnicott (1971) compreendem a brincadeira como via inicial para a constituição emocional e social e retratam a importância e a delicadeza do ato de brincar para o desenvolvimento humano. Também Sekkel (2016), ao escrever sobre a importância do brincar e da invenção, destaca a afirmação do historiador holandês Johan Huizinga: “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 1999, p. 1). Para Sekkel, esta concepção radical, “concebe a brincadeira como fundante e permanente na vida cultural” (SEKKEL, 2016, p. 86).

Outras importantes contribuições no campo do brincar vieram de Walter Benjamin que produziu relevantes escritos sobre brinquedos e livros infantis, registrando suas transformações ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial. Para este autor, antes da revolução industrial, o brinquedo era confeccionado pela própria criança, geralmente, com a ajuda de um adulto, onde ambos se envolviam por um longo tempo no processo de produção do objeto. Este

criar, além de possibilitar a interação entre eles, permitia à criança compreender de onde surgia o brinquedo e a seleção de materiais para a sua construção fomentava a criatividade infantil.

Situação diferente é encontrada no pós-século XIX onde os brinquedos passaram a serem produzidos em série e aos milhares, as lojas disponibilizavam inúmeros exemplares do mesmo artigo. Tais mudanças alteraram a maneira de a criança ver o brinquedo, antes único e especial. Benjamin (2002) enfatiza que o mesmo perdeu sua singularidade e que a “plastificação” é reflexo social próprio do capitalismo, que estimula a massificação e a homogeneização. Para ele, quando os brinquedos ainda eram oriundos de um processo artesanal, eram confeccionados de lata, madeira, pedra, pano, entre outros, mas que com a comercialização o brinquedo passou a ser feito de plástico, basicamente.

Em virtude disso, Benjamin (1992) justifica o porquê de a criança, muitas vezes, desmontar seus brinquedos: ela os desmonta para ressignificá-los e aproximar-se deles de forma íntima e afetiva. Também, para este autor, as crianças tendem a criar vínculos afetivos com objetos insignificantes porque têm interesse pelos retalhos, cacos e pedaços da classe social na qual estão inseridas. Em suas palavras, as crianças

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças [...] (Benjamin, 2002, p. 103-104).

Ter em vista as normas desse pequeno mundo ao criar para as crianças, como sugere o filósofo alemão, requer compreender, assim como Millmann (2016, p. 151), que “sujeito e objeto se constituem concomitantemente e se separam na mesma operação de linguagem em que o corpo se unifica”. Assim, transitar pela dimensão que laça sujeito e objetos é transitar pelo campo da subjetivação, campo formado por saberes e objetos de ordem social, linguística, tecnológica, estética, política etc. os quais constituem o próprio sujeito.

Estes elementos que constituem o sujeito se entrelaçam e se transformam constantemente e nunca estão dados, deles “sujeitos e objetos emergem” através “de uma rede de limites indefinidos, em constante processo de transformação de si [...]” (KASTRUP, 2007, p. 205). Por meio desta rede de limites indefinidos da cultura e do inconsciente as ações do indivíduo fazem surgir o processo inventivo: “a ação responde pela invenção do sujeito e do objeto, do si mesmo e do mundo” (KASTRUP, 2002. p. 76).

Ao abordar aprendizagem inventiva a partir do estudo de Deleuze (1987), Kastrup (2001, p. 19) não entende “a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmos cientistas”. Para ela, é preciso “pensar a inventividade” como algo “que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum” (KASTRUP, 2001, p. 19).

Meira (2003) enfatiza que a invenção, no universo do brincar, transita pelas vias invisíveis do uso de materiais primitivos e do cotidiano: areia, folhas, papel, tecidos, entre outros. Com base nessa ideia, certamente ter um livro ilustrado tátil em mãos e brincar coexistem e se relacionam intimamente no universo infantil. Pois, ler, assim como acontece com o brincar, como indica Gilles Brougere (2001), filósofo francês, se refere ao faz de conta, que começa com algo que existe de verdade para depois se transformar e ganhar outro significado. E por isso, ele afirma que os jeitos de fazer, as regras e costumes para construir uma brincadeira partem dos elementos da vida e dos recursos à disposição da criança. Isto porque, “a criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGERE, 2001, p. 105).

Muitas vezes, é a partir de objetos do cotidiano, sendo eles brinquedos tradicionais ou não, que a criança inventa: cabos de vassoura se transformam em espadas, lençóis amarrados ao pescoço viram capas de super-heróis, latas vazias e linha viram telefone sem fio, e assim, a criança vai utilizando a sua imaginação para criar as suas brincadeiras sempre “de novo”.

Na concepção de Benjamin, a essência do brincar está na repetição, no sempre “de novo”. A criança, inúmeras vezes brinca o mesmo jogo, assim acontece quando ela tem em suas mãos um livro: o manuseia, lê e pede para ouvir suas histórias repetidamente, “nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. Para ela, porém, não

bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes” (BENJAMIM, 2002, p. 03).

O “mais uma vez” da criança para o brincar é também o “mais uma vez” para a leitura de um livro do qual ela goste, pois, os livros são feitos de “materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos” (MEIRA, 2003, p.85). As palavras de Meira sugerem que, em um primeiro momento, o brinquedo (ou mesmo um livro) é como um “simples objeto”, mas à medida que o sujeito (leitor) vai se apoderando de sua materialidade, o mesmo toma formas distintas na sua imaginação, essas formas se corporificam e se transformam infinitamente.

Millmann (2016), ao valer-se das brincadeiras para auxiliar as crianças a reconhecerem-se a si mesmas, as suas marcas e assim a língua escrita, explica a delicadeza necessária para este encontro: as ofertas devem ser feitas no contexto do brincar e de narrativas, em que são privilegiadas as escolhas significantes de cada criança, ou seja, não há métodos e técnicas que se apliquem para todos da mesma forma. Millmann (2016), em sua pesquisa sobre como a criança se inscreve no contexto da linguagem, considera o brincar indispensável para que ela consiga conhecer as bordas do seu corpo, do outro e do ambiente.

Winnicott, a partir de seus estudos filosóficos e culturais, também compreende o brincar como uma extensão do indivíduo e complementa que a criança

[...] traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. [...] No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. (WINNICOTT, 1975, p. 76)

Por isso, o livro ilustrado tátil é pensado para ser lido muitas vezes por e para qualquer criança, especialmente aquela com deficiência visual, ele é confeccionado com o desejo de se ouvir: “mais uma vez”. Para tanto, ao longo da pesquisa busco encontrar pistas para torna-los livros que se prestem à uma leitura tátil prazerosa, assim como é o brincar.

4 VIRANDO AS PÁGINAS

Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros; Há aqueles
que não podem imaginar o mundo sem água;
Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.
BORGES, 2013, p. 22

Os livros acompanham o caminhar das sociedades e servem de referência para registrar acontecimentos e descobertas em todas as áreas de conhecimento: sociais, culturais, científicas, econômicas, políticas etc. Os livros são também fonte de prazer para seus leitores, já que ler traz crescimento pessoal. A partir deles novos estudos frequentemente surgem, os quais têm grande impacto na constituição humana, por isso, as palavras do poeta Jorge Luis Borges se fundem a este capítulo, sendo os livros objeto de estudo no virar das próximas páginas.

Houve uma época em que ter uma biblioteca era sinônimo de status e que portar um livro caracterizava a pessoa como intelectual e estudiosa. Hoje, o privilégio de interagir com um livro mudou, sendo possível uma biblioteca inteira caber em um *pendrive* e o virar das páginas acontecer em um clique.

Neste capítulo, abordarei o livro para crianças em processo de letramento, mais especificamente os livros para crianças com deficiência visual em processo de letramento. Para tanto, considere necessário também enveredar pela história do livro, da literatura infantil e da mediação concomitantemente aos estudos acerca da confecção de livros ilustrados táteis para os sujeitos foco da minha pesquisa.

4.1 O LIVRO SOB INVESTIGAÇÃO

Os livros não são feitos para se crer neles, mas para serem submetidos à investigação. Diante de um livro não devemos perguntar-nos que coisa diz, mas que coisa quer dizer. ECO, 1983, p. 274

Há livros que nos ensinam, outros que nos divertem, há ainda aqueles que nos acompanham por toda a vida como verdadeiros companheiros. Conteúdos que provocam, acalentam, instigam nossa imaginação e, assim, nos modificam. Não são somente as características de conteúdo que nos atraem: o formato do livro, o virar de suas páginas, seu cheiro, sua textura e cores também despertam nossos sentidos. Tais sensações parecem apenas possíveis através do livro em seu formato tradicional,

mas, mesmo por meio dos livros eletrônicos é possível imaginar e vivenciar as sensações oferecidas pela leitura.

Os livros eletrônicos ou digitais não são aceitos com unanimidade, atraindo opiniões divergentes (ROCHA, 2016). Mas, é inegável que este formato, devido à facilidade e à acessibilidade (pode-se ouvir uma narrativa em qualquer momento e lugar), atrai um maior número de público leitor. Para Cypriano (2016, p.59), “o desenvolvimento tecnológico também é uma experiência social mediada por instrumentos”.

Para Chartier (2010, p. 12), “as mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler”. Ressalta, também, ser este um fato inédito para a humanidade e “o sonho da biblioteca universal parece hoje mais próximo de se tornar realidade do que jamais o foi, até na Alexandria dos Ptolemeus” (p. 12). O historiador francês compreende que a conversão digital das coleções existentes promete o surgimento de uma biblioteca sem muros, onde todas as obras já publicadas estariam acessíveis a qualquer pessoa, constituindo-se, assim, em um patrimônio da humanidade.

Retirar os muros de uma biblioteca é um movimento importante, pois traz o princípio de acessibilidade, porém, ressalto que outros movimentos devem acontecer paralelamente, tais como: proporcionar aos leitores o acesso e a utilização satisfatória do livro. Então, cabe pensar a respeito de como se estabelece o primeiro contato entre um livro e um leitor e de como esse livro é recebido por este leitor. Tal reflexão faz compreender a magnitude da rede, de ferramentas e de sujeitos, necessária para que este encontro, entre o homem e o livro, aconteça e se consolide como um hábito.

Normalmente, o primeiro livro é apresentado na sua versão impressa para o sujeito ainda na infância. É nesta fase da vida que o mediador (pai, mãe, professor, irmão), faz o papel de cupido entre o leitor e o texto (GIARDELLI, 2010). Em praticamente todas as culturas, esta interlocução costuma se iniciar com histórias literárias infantis através da leitura em voz alta. A leitura em voz alta “é a via ideal, quase perfeita, para o estabelecimento de uma relação amigável com a leitura e com os livros, e, conseqüentemente, para o acesso ao conhecimento” (GIARDINELLI, 2010, p.113).

Conforme Vygotsky (1983), ao realizar, com ajuda de parceiro mais experiente, uma tarefa que ainda não consegue fazer sozinha, a criança se prepara para realizá-la sozinha. Assim, para as crianças em processo de letramento, a mediação de leitura e o acesso ao livro impresso, mostram-se como possíveis elos entre elas e o universo literário. Saliento que esse elo se constitui com mais encantamento quando os livros são projetados e as histórias elaboradas especificamente para as crianças.

Quanto ao livro para crianças, seu design se desenvolveu e se modificou de forma significativa, principalmente nas últimas décadas, em virtude de novas pesquisas editoriais e tecnológicas (ROMANI, 2016). Bem como as narrativas mudaram, elas passaram a ser pensadas e estudadas pedagogicamente para cada faixa etária.

Recordemos: há ainda um caminho a ser percorrido para que os livros e a magia de suas histórias estejam acessíveis a todas as crianças. Pois, o livro, nos principais formatos disponíveis hoje (impresso e digital) ainda é de acesso restrito. Por acessibilidade, entendo, assim como Passerino e Montardo, que “ser acessível é permitir o uso”. E, juntamente com as pesquisadoras, alerto que “apesar da obviedade, muitas vezes ocorre a interpretação indevida de que estar visível e ser perceptível dá a uma interface a condição de ser acessível” (2007, p.14). Por isso, nesta pesquisa, o livro ganha uma nova significância e se apresenta como acessível e tátil, como um recurso da Tecnologia Assistiva que possa auxiliar no processo de letramento e inserção social da criança com deficiência visual, além de promover a acessibilidade a todas as crianças. Ou seja, os livros em formato tradicional não caem em desuso, eles se ampliam para proporcionar acessibilidade à leitura.

De acordo com Franciscatto (2017), a acessibilidade não se reduz a permitir que indivíduos com deficiência ou mobilidade reduzida participem das atividades do cotidiano com o auxílio de recursos assistivos, mas que todos os serviços, produtos e informações estejam disponíveis a qualquer pessoa.

4.1.1 Era uma vez... O livro para crianças

Na tentativa de uma definição de literatura infantil, penso utilizar a elucidação trazida por Simões ao defender que a literatura infantil se distingue das demais devido ao seu leitor implícito, “ou melhor, o que marca sua especificidade é o público a que

se destina, pois é a única manifestação literária que *a priori*, do ponto de vista da criação literária, tem um público bem determinado” (SIMÕES, 2013, p. 219). O público da literatura infantil a quem esta autora se refere, são as crianças, que requerem do adulto uma postura sensível quando estes compõem e selecionam os livros a elas destinados.

Mas, nem sempre foi assim, um livro literário pensado exclusivamente para a criança é um objeto bastante recente na história da infância. Para compreender os caminhos percorridos pelo livro literário para crianças, é necessário enveredar pela história da literatura infantil. Por este mundo de infâncias que exige de nós deslocamento, mudança de perspectiva, mergulho no desconhecido, retorno ao mundo das memórias de infância (SILVA, 2016). Colocar um olhar neste universo de “miudezas e coisas desimportantes”, como dizia o poeta Manoel de Barros, não se constitui em uma perspectiva muito recente.

Na verdade, desde os estudos pioneiros acerca da infância, do referenciado historiador Philippe Ariès (1981), nossa compreensão da criança tem se construído e se desconstruído graças à desmistificação e “destereotipação” das práticas e dos discursos sociais. Para Ariès, a noção de infância como um período particular da vida humana não foi um processo natural, mas o resultado de um longo processo histórico.

Scharf (2000) relata que nas sociedades antigas até na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura. Ela trabalhava e vivenciava as práticas comuns dos demais membros da família, como: nascimentos, doenças, mortes, festas e guerras. Não havia espaço e métodos de aprendizagem. “De certa forma, a criança era tratada com hostilidade. Faltavam-lhe laços afetivos, era pouco considerada e a figura materna não se fazia presente nos primeiros anos de vida” (SCHARF, 2000, p.22).

Foi na metade da idade Moderna que a criança deixou de ser vista como uma miniatura do adulto, principalmente por causa da “ascensão da burguesia e o estabelecimento de uma nova noção de família a partir de um núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e propriedade” (SIMÕES, 2013, p.223). Ou seja, a compreensão da criança mudou, mas devido aos interesses do adulto. A criança passou a ser reconhecida com características próprias e necessidades particulares, conseqüentemente, começaram a surgir produtos culturais especificamente para elas com a função de prepará-las para a vida (SIMÕES, 2013).

A criança “[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (ZILBERMAN, 1982, p. 17).

Em virtude dessa nova concepção acerca da infância e da criança e deste novo papel social que ela passa a exercer, são, também, requeridas dela habilidades e competências. Para tanto, a escola surge como espaço de instrução. A escola tornou-se uma instituição legalmente aberta, não só para a burguesia, mas para todas as crianças, substituindo os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos (SCHARF, 2000), e a literatura infantil surge como aliada desse processo de escolarização. Isto porque, a escola trabalha com e por meio da língua escrita, então, depende da capacidade de leitura das crianças (LAJOLO E ZILBERMAN, 1991).

Neste período, os livros e textos ofertados para elas eram de cunho educativo, moralista e/ou religioso (Scharf, 2000), (Cardeal, 2009). Os escritos eram elaborados por pedagogos e professores com intuito educativo (SCHARF, 2000). Já as primeiras publicações para o público infantil eram em forma de cartilha de orações e apresentavam preceitos morais e didáticos e surgiram na Alemanha, por volta de 1440 (CARDEAL, 2009). Até meados do século XVII, os manuscritos produzidos para as crianças, tais como as histórias das vidas de santos, eram voltados para a formação religiosa (SCHARF, 2000).

Provavelmente, pelo fato de a criança ser considerada um miniadulto, era natural que os textos para ela destinados fossem uma adaptação das produções elaboradas para os adultos. Feitos de pergaminho, até 1850, os textos continham o alfabeto, as vogais, sílabas e claramente demonstravam os preceitos morais e didáticos que os adultos buscavam inculcar nas crianças. Não havia espaço para a ilustração, mas podiam ter gravadas algumas figuras ilustres (CARDEAL, 2009).

Até este momento, não se pensava em literatura infantil como forma de lazer com narrativas específicas para as crianças. Um importante tipo de texto, que possivelmente tenha popularizado as histórias no contexto infantil, foi a literatura de cordel. Os *chapbooks*, que como nos apresenta Lago (2009), eram folhas volantes ou de cordel que continham narrativas impressas em folhetos, vendidas a preços muito baixos nas ruas, mas que não eram escritas especialmente para crianças. Na sua

grande maioria, tratava-se de lendas e contos folclóricos de grande interesse das classes populares.

Neste caminho à procura de uma literatura “adequada” para “preparar” a criança para o convívio social, as diferenças de leituras se mostravam assim: as crianças de famílias ricas eram orientadas por preceptores, liam os grandes clássicos adultos, enquanto as crianças das classes desprivilegiadas liam e ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras.

Entre 1668 e 1694, foram publicados os livros com as Fábulas de *La Fontaine*, As aventuras de Telêmaco, de *Fénelon*, e os Contos da Mamãe Gansa, de *Charles Perrault*. De acordo com as pesquisas de Cardeal (2009), inicialmente estas obras eram direcionadas para adultos e mais tarde acabaram sendo indicadas como apropriadas também à infância.

Conforme Cunha (1999), foi no século XVIII que a literatura infantil, na Europa, alçou voos ao se transformar em material de consumo. No trabalho realizado por Cardeal (2009), é possível conhecer as obras de *Perrault*, e de outros autores que surgiram neste período, como *Daniel Defoe*, *Jonathan Swift*, os irmãos *Grimm*, *Hans Christian Andersen*, *Lewis Carroll*, entre outros, consolidando assim o gênero literário infantojuvenil (CARDEAL, 2009).

Para Cunha (1999), a história da literatura infantil apresenta poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança começa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, então, passa a receber uma educação especial que a prepare para a vida adulta.

No Brasil, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas, sobretudo adaptações de obras de produções portuguesas, o que demonstrava a dependência das colônias (CUNHA, 1999). No final do século XIX, quando o regime político mudou de Monarquia para República, surgiram os primeiros livros para crianças escritos e publicados por brasileiros: Carlos Jansen com a tradução de obras como: como *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888) e *Dom Quixote de La Mancha* (1901), *Figueiredo Pimentel* (Contos da Carochinha), *Coelho Neto* e *Olavo Bilac* (Contos pátrios) e *Tales de Andrade* (Saudade). Mas, é consenso entre os

historiadores que o início da literatura infantil brasileira é efetivamente considerado a partir das obras de Monteiro Lobato⁸.

Hoje, encontramos a literatura infantil consolidada. Ela é pensada, estudada e busca proporcionar à criança momentos de prazer, aquisição de conhecimento e fortalecimento linguístico, pois, atualmente se tem por certo que o ato de ler também oportuniza experiências únicas e fundamentais para um desenvolvimento emocional, social e cognitivo sadio. O livro infantil para a criança:

É explorado como suporte à imaginação graças a seu poder de encantamento, possibilitando-lhe ampliar as experiências e as perspectivas do imaginário. Para o público infantil, o livro-objeto torna-se envolvente, facilitando o processo de leitura. (ROMANI, 2011, p. 19).

Para Cardeal (2009), o impulso para este pensamento acerca dos livros para crianças ocorre paralelamente os novos estudos da psicologia da aprendizagem e têm ajudado a pensar livros infantis que proporcionem prazer às crianças. Textos com imagens, ilustrações em relevo são alguns dos elementos atrativos, que se tornam facilitadores para a comunicação, exemplificando, afirma “a didática moderna já incorporou o conceito de que a linguagem visual associada à linguagem verbal é das mais eficazes no processo educativo” e complementa, “não apenas como promotora do encontro da criança com o imaginário literário, como também em seu desenvolvimento” (CARDEAL, 2009, p. 30).

Em vista do que foi apresentado, explicita-se ainda nos dias de hoje duas compreensões quanto ao texto literário infantil: conservadora e emancipadora (SIMÕES, 2013). Na concepção conservadora, a literatura transmite normas com o objetivo de formar e informar a criança, com preceitos religiosos, morais e educacionais necessários para instruir o sujeito considerado incompleto. Muitas destas instruções atendem à necessidade pela fantasia, pela distração, pela ludicidade e pelo desenvolvimento da imaginação e criatividade. Por outro lado, na concepção emancipadora, a literatura infantil busca ir ao encontro dos interesses infantis com histórias que acompanham as experiências (sociais, linguísticas) comumente vivenciadas em cada fase da infância. Como fontes de prazer, reflexão e conhecimento, possibilitando pluralidade e múltiplas interpretações (SIMÕES, 2013).

⁸Em 2002, instituiu-se o Dia Nacional do Livro Infantil, Lei 10.402/02, registrando a data de nascimento (18 de abril) de Monteiro Lobato como o dia oficial da literatura infantojuvenil.

Percebemos que é através das histórias dos livros de literatura infantil que uma criança pode conhecer outros lugares, outras culturas, outros jeitos de ser e, por isso, a literatura infantil já é reconhecida como fundamental no desenvolvimento destes sujeitos. A lógica própria das crianças de criar e recriar histórias pode não fazer sentido para o leitor adulto, mas é através desse faz-de-conta que elas despertam para um mundo de possibilidades, onde se encontra o aprendizado.

Para Manoel de Barros, a infância é um lugar onde o homem pode encontrar-se consigo mesmo, repensar valores, desafogar das opressões (econômicas, sociais, culturais, morais) de massificação. E como ele mesmo propõe, tentando mostrar que fomos nós que perdemos algo ao nos transformarmos em adultos: “sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2003, p. 45). Este reencontro que Manoel de Barros idealiza, com o tesouro enterrado, não é somente com a criança que ele foi, mas com todas as crianças. Um desejo de resgate à sensibilidade infantil.

4.1.2 Mediador: muito mais que um contador de história

Certamente ler e ouvir histórias se entrelaça à magia literária para fazer culminar o apreço pelos livros. Para as crianças pequenas, em processo de letramento, a presença de um mediador se torna indispensável neste movimento de transição (de um indivíduo não letrado para um letrado). Salienta-se: O mediador não somente como repassador da informação ou contador de histórias, é também e principalmente um fomentador do desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Conforme Revoredo (2010) deve-se ter em mente que mediar a leitura não significa apenas oferecer livros ou outros tipos de materiais impressos às crianças, mas também alimentar o hábito da leitura para que as crianças se encantem com este universo e possam se formar leitoras.

O conceito de mediação adotado nesta pesquisa advém da concepção de Vygotsky (1989) acerca do desenvolvimento humano. Para ele, a mediação é um processo sócio-histórico em que o conhecimento se constrói através das trocas com o outro. O autor explica que por meio das relações interpessoais de cooperação entre

peças e seu ambiente, vários processos internos acontecem. E que, uma vez internalizados tornam-se parte do desenvolvimento do sujeito.

Também, considero importante apresentar os três níveis de leitura descritos por Martins (1985): sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial está diretamente relacionada aos sentidos, manusear o livro, sentir o cheiro de suas páginas, ouvir histórias contadas por outras pessoas; a emocional trabalha com as emoções e a racional fixa-se na parte intelectual, de compreender, refletir e analisar sobre o já lido. É através do conjunto dessas características que a leitura se completa e o mediador também tem a função de fazer a criança perceber estas etapas, para que ao longo do tempo, ela consiga realizar a leitura de forma autônoma. A criança opera intelectualmente sobre o real através da mediação pela palavra.

Vygotsky (1989) nomeia a mediação através dos signos de Mediação Semiótica, que é a intervenção dos signos (palavras e imagens) na relação do sujeito com o psiquismo de outros sujeitos. A mediação semiótica é o processo de construção de significação e, esta, acontece a partir de processos de semiose que são baseados em fatores culturais e sociais. Para Vygotsky, os processos para uma elaboração de conceitos são sempre mediados pela palavra, assim, a palavra como mediadora conduz para a construção de símbolos. Tomando por base que a mediação conduz para a construção de símbolos, compreende-se a importância da comunicação entre o adulto mediador e a criança leitora. Cardeal (2009, p. 31) reitera: “ao nos comunicarmos verbalmente utilizamos diversos códigos de comunicação não-verbal, como gestos, posturas corporais e expressões faciais, para reforçar o que falamos”. Trejeitos que certamente fazem parte de uma leitura mediada e marcam um potente momento de aprendizagem para as crianças.

Para Revoredo (2010), o mediador tem que ter funções distintas e definidas. Seu olhar e sensibilidade são importantes, porque ele precisa perceber no leitor em formação seu potencial, seus interesses e, nesse sentido, aproximá-lo do livro. Revoredo reforça não ser simples essa aproximação, pois, é preciso levar em conta que para a leitura realmente acontecer, o futuro leitor deve se sentir seduzido.

Para que a leitura se culmine como efetiva e seduza, Cunha (1999) sugere quatro elementos na constituição da cena literária infantil: a criança-leitora, um autor adulto, o livro e o mediador do encontro com o texto. A autora se refere ao mediador

como um outro ator, geralmente adulto, que tem papel principal na seleção dos livros endereçados à criança, bem como na maneira de contar as histórias para ela.

Cunha explica, no entanto, que o adulto tende a pender e conseqüentemente, escolher textos de acordo com uma tendência que faça sentido para ele. Ou seja, há uma dificuldade no que tange à mediação em ofertar livros diversos permitindo à criança fazer as suas próprias escolhas. Por isso, ao mediador, deve-se o cuidado em não impor as suas convicções à criança, principalmente nos momentos nos quais ele faz a reflexão acerca do texto lido juntamente com a criança. Silva (2016), em sua pesquisa acerca da literatura infantil, expõe que mesmo não sabendo ler, as crianças pequenas podem interagir com textos literários através de um leitor experiente. Então, antes mesmo de estarem alfabetizadas, as crianças costumam ser iniciadas na leitura e direcionadas a compreender o texto através da perspectiva dos adultos (mediadores).

Percebo que é consenso que a interação entre o mediador e a criança precisa ser agradável e prazerosa para ambos. Portanto, o pai, a mãe, a professora, a cuidadora, o avô são personagens principais na história deste enlaçamento do pequeno com o livro e seus componentes facilitadores. Esta rede de significados pode interferir na leitura ou na maneira pela qual a narrativa de um livro poderá seduzir e marcar a memória da criança (CARDEAL, 2009).

Atualmente os livros infantis têm contemplado uma gama de elementos para atrair os pequenos leitores, o mercado da literatura infantil está repleto de livros cheios de imagens coloridas e estruturados para as crianças. Como explica Cardeal (2009): as ilustrações ou imagens já contam as histórias para as crianças por si só, prescindindo a palavra escrita e favorecem o processo imaginativo da criança. A este propósito, Alencar também salienta outros efeitos que o livro infantil repleto de ilustrações provoca na criança-leitora,

desenvolve a sensibilidade, aguça o gosto estético, experiencia emoções diversas suscitadas pelas imagens, bem como alimenta a alma, pois a sedução das imagens é um convite ao mergulho, ao aprofundamento, a ser feito sozinho ou com a ajuda de um mediador. (ALENCAR, 2009, p. 29).

Isto me leva a refletir sobre o quanto a visualidade tem se constituído peça importante no universo dos livros infantis. E que apesar da vasta oferta de livros, eles acabam se tornando restritos a grupos específicos de sujeitos, sendo que, se considerarmos as especificidades da criança com deficiência visual, os livros não

cumprem este papel, já que costumam ser totalmente brancos. O que me leva a um questionamento: qual a importância do mediador para que as crianças com deficiência visual tenham a oportunidade de conhecer o universo literário?

Neste caso, a linguagem verbal, ofertada pelo outro, se mostra como importante ligação (CARDEAL, 2009). Vale lembrar ser fundamental o papel do mediador, para que qualquer criança se sinta envolvida e incorpore o hábito da leitura, mas é inegável que, para uma criança deficiente visual, a disponibilidade de um mediador vai tornar a leitura possível. Estas crianças podem necessitar também de ferramentas para o atendimento de suas necessidades específicas em linguagem, motricidade e acesso ao conhecimento, mas nada substitui o papel do outro (REILY, 2010).

Nuernberg (2010) concorda com a importância da mediação para a criança com deficiência visual e destaca o cuidado que se deve ter às especificidades de cada momento compartilhado entre um mediador vidente e uma criança com cegueira, “há que se ponderar constantemente sobre as fronteiras tênues existentes entre videntes e cegos ao se apropriarem do conhecimento” (NUERNBERG, 2010, p. 140).

Isso porque, mesmo os livros produzidos para as crianças com cegueira não têm se apresentado de forma legível, como constata Cardeal (2009), ao demonstrar que algumas representações, dos livros infantis para crianças com deficiência visual, são difíceis para se identificar sem a presença de um mediador, como a complexidade tátil de algumas figuras e o excesso de linhas internas que comprometem a identificação das imagens.

A relação que se estabelece entre uma criança com deficiência visual, o mediador e o livro, responsabiliza ainda mais este interlocutor já que a criança depende dele para conhecer a história. Amiralian (1997) afirma que se de um lado a criança com cegueira é totalmente dependente do vidente como transmissor do simbolismo para a utilização de sua linguagem, por outro, ela está divorciada das concepções de mundo deste mediador. O que permite a ela estabelecer suas convicções de maneira livre. Para esta autora:

Se considerarmos a linguagem como uma tradução de experiências de modelos de mundo, devemos considerar o mundo da criança cega. Enquanto o cego experiencia o mundo pelo tato, audição, cinestesia, olfato e gosto, o mundo lhe é explicado pela linguagem daqueles que pouco se utilizam deste conjunto de experiências sensoriais. Este problema central de incompatibilidade entre percepções do mundo por cegos e videntes força a

criança cega a um contínuo processo de solução de problemas. (AMIRALIAN, 1997, p. 63, 64).

O excerto demonstra a constante habilidade perceptiva exigida da criança com deficiência visual e também a necessidade de o mediador conhecer esta criança, sua história e quais são seus conhecimentos acerca do que será apresentado na leitura, pois ela requer uma atenção linguística e tátil diferenciada na mediação com o livro. Neste sentido, o mediador assumindo muitos papéis, inclusive o afetivo, precisa estabelecer um vínculo sincero com a criança, diferentemente de um contador de histórias.

4.2 O LIVRO NA ERA DA TECNOLOGIA

Você está dirigindo o carro enquanto ouve um áudio-livro e é interrompido por uma ligação no celular. Ou você está em casa, sentado numa poltrona, com o romance que acabou de comprar, enquanto na televisão ligada à espera do noticiário passam um anúncio sobre as novas funções do iPod. Você se levanta e vai até o computador para ver se compreende essas novidades que não estão mais nas enciclopédias de papel e, de repente, percebe quantas vezes, mesmo para procurar dados sobre outros séculos, recorre a esses novos patrimônios da humanidade que se chamam Google e Yahoo. CANCLINI, 2008, p. 11

As palavras de Canclini (2008) surgem a partir de um pressuposto bastante incômodo para os que se dedicam ao estudo da literatura, o de que a cultura contemporânea não mais se organiza em torno do livro impresso. Este excerto provocativo nos faz pensar na representação das novas tecnologias no contexto da linguagem, que certamente não se restringem mais à página impressa.

O avanço tecnológico da última década foi importante também para a área da tecnologia assistiva, já que inúmeros recursos foram e ainda estão sendo desenvolvidos para que os sujeitos com deficiência possam ter um acesso mais igualitário às atividades cotidianas. “Um novo pensar acerca da comunicação, do desenvolvimento, da aprendizagem e de oportunidades sociais” para que as pessoas com deficiência, neste estudo, mais especificamente os sujeitos com deficiência visual, não fiquem “apartados dos atuais processos de evolução social” (CAVALCANTI et. al., 2010, p. 84-85).

No entanto, Cavalcanti et. al. (2010, p. 86) alertam: “com o advento das tecnologias, a globalização vem proporcionando às pessoas cada vez mais imagens visuais, seja através da internet, dos livros impressos ou hipertextos, dos outdoors,

etc.”, o que beneficia cada vez mais os videntes. Segundo Mianes (2012, p. 154), “dentre as diversas formas de representação, a que mais acentua e marca as diferenças são os estereótipos produzidos por determinados grupos” categorizando e reduzindo os seres humanos a características consideradas “normais” e “anormais”.

Na tentativa de minimizar estas diferenças, atualmente, já é possível encontrar no mercado recursos de comunicação alternativa, como: circuitos de televisão que ampliam o tamanho dos caracteres, softwares de comunicação aumentativa e alternativa, braille falado, sintetizadores de voz, livros reproduzidos em áudio e com pictogramas entre outras ferramentas que têm contribuído para a quebra de barreiras que se atravancam entre as pessoas com deficiência visual e o contexto social. Oportunidades que para Cavalcanti et. al. (2010, p. 79) podem ajudar a “diminuir os abismos que separam a diversidade de pessoas que podem ser categorizadas por raça, credo, condições econômicas, condições físicas, intelectuais etc.”.

Os estudos realizados por Cardeal (2009), com crianças e jovens com cegueira entre oito e dezesseis anos, apontam que as novas tecnologias assistivas, como computadores e tablets adaptados, tem grande aceitação entre eles e certamente contribuem para aumentar a relação do jovem com a linguagem. Inspirada em Cypriano (2016, p. 59) afirmo: “a tecnologia pode assumir diferentes significados quando envolve mais que instrumentos”, como “também recursos e relacionamentos para o desenvolvimento das pessoas” em um contínuo movimento de transformação social.

Se constitui em um desafio pensar estratégias e ferramentas que possam qualificar o processo de formação leitora das crianças envolvidas com tantas oportunidades de interação, como apresentou Canclini no início deste subcapítulo. No entanto, é improvável que algo substitua o livro. Com as inovações trazidas pela alta tecnologia, surgem novos protocolos de leitura, como os livros analisados nesta pesquisa, que utilizam recursos de comunicação alternativa: escrita braille, escrita ampliada, imagens táteis e narrativas em áudio, por isso, afirma-se: os livros em formato tradicional não caem em desuso, eles se ampliam, possibilitando acesso à leitura a um número maior de pessoas e assim, se abrem para novos leitores, com ou sem deficiência.

4.2.1 O livro ilustrado tátil

Livros que gostam de ser tocados, tocados e acariciados por mãos curiosas. Mãos que procuram novas emoções, feitas não só de cores mas também de pontos mágicos e imagens em relevo: detalhes e nuances que muitas vezes os olhos sozinhos não são capazes de ver. [...] são principalmente objetos artesanais. O livro ilustrado tátil é de fato uma nova maneira de pensar sobre representação e ilustração. É um desafio multisensorial, uma maneira de permitir que as mãos imaginem. (PICCARDI, 2011, p. 1) tradução minha.

Livros ilustrados táteis são livros feitos para crianças com deficiência visual com características muito específicas, como: ilustrações criadas com diferentes materiais e texturas, textos escritos tanto em braille quanto em escrita ampliada (PICCARDI, 2011). Esta pesquisadora italiana informa que os primeiros livros táteis ilustrados para crianças foram feitos na Itália pelo Instituto *dei Ciechi* em Milão no início dos anos setenta. E complementa:

Estes são os livros que surgiram para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência visual, mas, na realidade, como tem sido repetidamente enfatizado, em diferentes contextos, são livros utilizáveis por todas as crianças, respondendo assim ao princípio da acessibilidade. (PICCARDI, 2011, p. 1) tradução minha.

Para Valente (2010), nas últimas décadas, houve um aumento de propostas de adaptação tátil de conteúdos visuais para este público, principalmente através de ilustrações de livros infantis e juvenis. Mas, como a própria Valente nos apresenta: todas estas propostas se deparam com o problema da adaptação das imagens, criadas para serem vistas, quando, na verdade, precisam ser sentidas e também oferecerem sentido. Corroborando com esta perspectiva, Polato afirma: “cada criança, para elaborar seu próprio imaginário, para criar representações e histórias, para narrar experiências vividas, precisa possuir uma riqueza de imagens” (POLATO, 2010, p. 1).

As imagens são símbolos e, portanto, podem ser lidas e escritas, representadas e contextualizadas. Para Polato (2010, p. 1) “Quando a criança descobre que, além dos objetos, é possível desenhar, ou seja, escrever os sons, ela se aproxima gradualmente do simbolismo da linguagem escrita”. Para a criança com cegueira, privada de algumas representações simbólicas da língua escrita, como as contidas em embalagens de alimentos, outdoors, jornais e revistas, “é exigido uma variedade ainda maior de livros ilustrados táteis para oportunidades de leitura” (POLATO, 2010, p. 1).

Para Piccardi (2011) é inegável que uma leitura multisensorial, através de livros que possam ser tocados, ouvidos, manipulados e vistos, representa uma fonte significativa de desenvolvimento para todas as crianças, cognitiva, linguística, emocional, social e imaginativamente. Para tanto, ela apresenta critérios a serem considerados na construção de livros táteis ilustrados:

- 1) Critérios de Formas: As figuras que compõem a ilustração devem ser simplificadas, eliminando detalhes desnecessários; elas devem ser facilmente reconhecíveis na sua totalidade; elas não devem ser sobrepostas, mas alinhadas e suficientemente espaçadas; Inicialmente (para pré-escolares) elas devem manter a visão frontal na representação do esquema corporal e visão lateral para os animais.
- 2) Critérios de Tecelagem: Devem ser utilizadas diferentes texturas e materiais que sejam agradáveis ao toque, significativos de um ponto de vista perceptual, respeitando de forma precisa o critério de atribuição: se você usar, por exemplo, papel crepe para a grama, não é aconselhável reutilizá-lo para representar outro elemento.
- 3) Critérios de Espessura: O limiar mínimo de percepção da linha elevada é de $\frac{1}{2}$ mm de altura e $\frac{1}{2}$ mm de largura, mas para distinguir facilmente a figura do fundo, é apropriado usar calços de pelo menos 1 mm.
- 4) Critérios de Posição: Os elementos devem ser colocados de acordo com um critério de ordem espacial que permita ao leitor uma leitura geral da imagem, usando as duas mãos abertas; quando necessário, é aconselhável representar a linha terrestre não apenas para contextualizar os elementos representados, mas sobretudo para facilitar a exploração pela criança.
- 5) Critérios de Tamanho: É necessário respeitar a proporção entre as diferentes partes do objeto e entre os diferentes elementos da imagem, de acordo com as habilidades exploratórias da criança. A reprodução dos elementos deve ser feita respeitando as duas dimensões, de acordo com uma visão frontal ou em plano (projeções ortogonais), porque a perspectiva produz deformações significativas do objeto que dificilmente podem ser apreendidas imediatamente pela mão da pessoa cega.
- 6) Critérios de Cores: É aconselhável usar cores primárias com forte contraste na escolha de diferentes texturas e materiais, respeitando a correspondência de cores com a realidade, em primeiro lugar para facilitar a discriminação visual para crianças com deficiência visual, para incentivar o compartilhamento com crianças com visão, mas também porque a criança cega tem direito à informação cromática que distingue a realidade (uma textura amarela para o sol, um verde para a grama, um cinza para as nuvens, etc.).
- 7) Critérios de Congruência: É essencial manter uma correspondência precisa entre a imagem tátil e as informações escritas em braille e em caracteres ampliados. (PICCARDI, 2011, p. 4 – 5) tradução minha.

Hoje, o livro ilustrado tátil é conhecido como o livro capaz de proporcionar prazer na leitura, encorajar o desenvolvimento e oferece interação imaginativa através das suas ilustrações táteis. Sua importância para o desenvolvimento infantil pode ser compreendida através da relação entre crianças videntes e com cegueira apresentada por Valente, pesquisadora brasileira, mas que realiza seus estudos na França:

As crianças videntes crescem imersas em um universo de signos figurativos, tomando pouco a pouco consciência do potencial destes signos em representar objetos do mundo. As crianças nascidas cegas têm muito pouco

ou quase nenhum acesso a estes signos figurativos. Crescem em um contexto perceptivo que lhe permite o contato com o entorno através daquilo que seu corpo entra em contato, pode tocar, e as descrições verbais de terceiros. (VALENTE, 2010, p. 72).

Vecchiarelli (2009) exemplifica pontos importantes quando se pensa em livros ilustrados táteis, como o texto em dupla escrita (braille e tinta), beneficiando assim a criança com deficiência visual e com visão. Sobre o braille, ele enfatiza que os pontos devem ser bem marcados para serem facilmente compreendidos e resistentes ao uso prolongado. Sobre a capa, indica que seja rígida e sólida para proteger as imagens, o texto em braille e permitir a usabilidade do livro. Ele também indica que o título, o nome do autor e o nome do editor estejam presentes na capa em braille. Sobre a ligação das páginas, Vecchiarelli (2009) sugere que as páginas se abram totalmente para que ambas as mãos possam explorar o texto e as imagens.

Por meio do apresentado, é possível perceber a magnitude de oportunidades de letramento de um livro ilustrado tátil, tanto para a criança com deficiência quanto para aquela sem deficiência. Neste sentido, são pertinentes os questionamentos de Vecchiarelli (2009): “Por que a produção de livros táteis ilustrados com caracteres em braille é tão pequena no cenário editorial?”. Além disso, ele interroga: “Por que livros tão ricos em estímulos multi-sensoriais são encontrados apenas em escolas especiais e institutos para cegos?” (2009, p. 1).

Tentando compreender suas interrogações, mas não as justificando, o próprio Vecchiarelli (2009, p. 1) afirma acerca do primeiro questionamento: “alguns institutos para cegos possuem coleções inteiras de livros táteis ilustrados”. Podemos refletir através disso que muitos livros táteis ilustrados permanecem institucionalizados, resguardados do convívio social. Vecchiarelli (2009) também ressalta que esporadicamente projetos são financiados para a produção de pequenas coleções de livros táteis ilustrados. Mas, alerta: “são fenômenos isolados, mera produção artesanal, muitas vezes, livros de poucas cópias ou até mesmo livros de cópia única, para serem usados por estudantes individuais”. Ele lastima tal cenário e salienta:

o livro ilustrado tátil é um livro cheio de sugestões, um livro diferente, que estimula qualquer leitor a imaginação de uma maneira nova e surpreendente. É um livro que traz consigo uma qualidade de artesanato e um valor de ensino insubstituível. (VECCHIARELLI, 2009, p. 3) tradução minha.

Claudet (2009) chama a atenção para o número ainda menor de livros ilustrados táteis disponíveis para crianças bem pequenas com deficiência visual, entre dois e cinco anos. Segundo ela, isso se deve a uma série de razões:

o número de crianças diagnosticadas com cegueira; estes serem livros que exigem um trabalho meticuloso de produção; custo elevado; serem livros difíceis de testar para serem produzidos em grande escala. Questões que retardam a aproximação da criança com cegueira do universo literário, acarretando em grandes perdas de desenvolvimento em todas as esferas. (CLAUDET, 2009, p. 28) tradução minha.

Para que o livro ilustrado tátil possa ser usado por qualquer criança, especialmente a criança pequena, ele precisa, primeiramente, estar disponível para as crianças. A frase soa como redundante, mas, ela se faz necessária ao percebermos que parte dos livros táteis ilustrados é produzida em pequena escala e outra parte está em instituições privadas e não em bibliotecas ou escolas públicas.

4.2.2 A imagem tátil: construindo o imaginário

Através dos livros ilustrados, a criança com deficiência visual tem a oportunidade de socializar, refinar a exploração tátil e conhecer o simbolismo da língua escrita. (POLATO, 2010, p.2) tradução minha.

Valente (2008, p. 1013) questiona: “como pensar no desenho sem pensar na visão?” Nos instiga e nos faz lembrar: “quando crianças, as imagens e ações que nos rodeiam são aquelas que, sendo vistas, dão origem aos nossos primeiros traços”. No entanto, pesquisas de (Duarte, 2006, 2004, 2003) e (Hatwell e Martinez-Sarocchi, 2000), realizadas por esta pesquisadora acerca da imagem tátil, têm mostrado que é possível a construção do imaginário infantil sem a percepção visual. Para isso, algumas exigências se mostram necessárias, afim de as imagens táteis se consolidarem como instrumentos reais de compreensão tátil.

Para Romani (2011, p.70), “a criação da imagem tátil não tem nada a ver apenas com colocar uma textura sobre uma ilustração em tinta, mas se trata de entender as exigências e os limites de compreensão do leitor”. A capacidade da pessoa de interpretar uma representação tátil vem do acúmulo de repertório das imagens mentais construídas ao longo da vida. Para a criança com cegueira, a imagem tátil precisa ser trabalhada e contextualizada para que seja possível o reconhecimento do desenho, e que, com a prática ela consiga fazer associações com aquilo que já aprendeu/internalizou (ROMANI, 2016).

No entendimento de Valente (2008), embora haja uma gama variada de técnicas de produção de desenhos em relevo, há também uma carência em termos de adaptação desses desenhos à realidade perceptiva dos cegos. Para tanto, o itinerário percorrido para a compreensão da imagem tátil é um processo de construção imagética e no processo

[...] de apreensão da imagem, os livros táteis desempenham um papel muito importante: devem ser ofertadas à criança de acordo com um itinerário que leva em consideração suas habilidades e tempo de desenvolvimento. Este caminho metodológico prevê que as primeiras imagens táteis a serem oferecidas à criança cega são aquelas dos chamados "Livros da Realidade" que devem ser construídos por pais e educadores com objetos do cotidiano da criança. São livros em que os objetos reais devem ser anexados em cada página, primeiro com o velcro e depois com a cola. As possibilidades de construção são infinitas: você pode usar, por exemplo, os talheres que usa para comer, os itens necessários para lavar, aqueles para pentear, jogos, mas também os elementos coletados em um jardim ou parque. (PICCARDI, 2011, p. 3) tradução minha.

O sucesso da leitura tátil, a partir da constatação de Piccardi, me parece mais promissor por meio da qualidade de materiais e da forma pela qual eles serão ofertados para a criança. Então, para que se faça a leitura tátil é necessário o contato dos dedos com o material, esta exploração, das mãos com o objeto, é chamada exploração háptica⁹ e ela não se limita apenas a alisar uma superfície em relevo. Para Romani (2016, p. 34), "a leitura háptica não é um processo instantâneo, de toque e compreensão, demanda do leitor com cegueira muita paciência e repertório de representação iconográfica".

Romani (2016), em vasto trabalho de pesquisa de campo sobre o livro ilustrado, introduz e traduz o pensamento de Secchi (2011), que define três etapas de leitura da imagem para a pessoa com cegueira, classificadas como: pré-iconográfica, análise iconográfica e interpretação iconográfica. Na fase pré-iconográfica, o leitor percebe a estrutura e os esquemas internos da composição, entendida como percepção tátil da forma e da estrutura. Na fase análise iconográfica, o leitor reconhece o conteúdo

⁹ De fato o tato é uma sensibilidade de contato, a dimensão do seu campo perceptivo (a porção do espaço percebido a um momento dado, sem movimento do órgão receptor) é muito pequena, pois se reduz à zona de contato com o objeto. Com efeito, quando uma mão é posta sobre a mesa, só é percebida a parte desta mesa situada contra os dedos e a palma. Este tipo de tato dito passivo permite certas discriminações, mas estas são, contudo em geral bastante pobres e parciais. A maior parte do tempo, movimentos voluntários, de uma amplitude que varia em função da dimensão do que é necessário perceber, devem ser produzidos para compensar a exiguidade do campo perceptivo tátil. A dimensão deste campo varia então em função dos segmentos corporais mobilizados (um dedo, a mão inteira, as duas mãos associadas aos movimentos dos braços). Percepções cinestésicas, procedentes destes movimentos, se associam então às cutâneas para formar um conjunto chamado percepção tátil-cinestésica ou "háptica". (HATWELL, 2003, p. 12 – tradução: Márcia Cardeal).

convencional da imagem, que pode ser entendido como a cognição das formas e entendimento da sua identidade. Na fase interpretação iconográfica, o leitor acrescenta uma experiência estética, ou seja, a cognição fornece a significação e sua extensão do senso.

Para Arnheim (1973), o desenvolvimento perceptivo como o sensorial, de memória, de pensamento e de aprendizagem acontece através das coletas feitas pela mente no mundo e depois são processadas na cognição. Mas não são armazenadas como cópias fiéis das imagens que são vistas, são, na verdade, representações que ultrapassam o visual. Cardeal (2009) complementa que estas representações são feitas a partir da generalidade das coisas e não de pormenores, pois o cérebro é capaz de complementar aquilo que falta na imagem recebida. A autora completa: o conceito de imagem, neste caso, não se refere somente à imagem visual, mas ao conjunto das percepções sensoriais: visual, auditiva, olfativa e gustativa.

De acordo com Nuernberg (2010, p. 136), o alicerce de percepções que se constrói está estruturado na linguagem e se “de um lado o conhecimento se assenta sobre a experiência concreta, de outro, é mediado pela linguagem”. A partir deste entendimento, o repertório imagético mental do leitor é um dos principais fatores que interferem na interpretação da imagem tátil, e quanto maior este repertório, maior será a sua facilidade de compreensão.

A compreensão das imagens táteis não acontece de forma automática, por isso, as crianças necessitam desenvolver suas percepções sensoriais para conseguirem fazer uma leitura háptica, e para a criança com deficiência visual é essencial receber suportes, como: imagens apropriadas, mediação de leitura e objetos tridimensionais relacionados à imagem tátil, pois, é desta maneira ela poderá fazer a leitura do texto como um todo e ultrapassar os limites pautados nas experiências visuais.

No entanto, a maioria das representações iconográficas, como as imagens em relevo, é produzida para a condição de quem enxerga, por isso, muitos livros acabam reproduzindo apenas imagens com o contorno em relevo. (ROMANI, 2016). Na pesquisa de Cardeal (2011), realizada com crianças com cegueira, a autora observou que a

transcrição para o relevo de uma imagem originalmente concebida para a percepção visual, sem adaptá-la à realidade perceptiva tátil, apenas corrobora a imposição de códigos visuais a que a eles não têm acesso, em

nome de uma inclusão que, de fato, acaba se tornando ineficaz (CARDEAL, 2011, 149).

Estudos de Kastrup et al. (2010) alertam que o processo de exploração e percepção háptica realizado pelas mãos não parece bem entendido por aqueles que se propõem a desenvolver objetos táteis. Alguns livros ditos táteis, por exemplo, costumam ter suas imagens contornadas com pontos em relevo ou apresentarem imagens bidimensionais, alguns (ainda poucos) trazem consigo objetos tridimensionais. Para Romani (2016), a imagem tátil construída a partir apenas da linha de contorno em relevo ignora o fato de que o objeto é tridimensional e que o leitor talvez não conheça aquela representação iconográfica porque a imagem mental formulada do objeto é diferente para cada indivíduo.

Nuernberg (2010) concorda que uma imagem em nada se assemelha à experiência concreta de manusear um objeto para uma pessoa com cegueira congênita, por isso, as ilustrações táteis ao restringirem-se a transformar os contornos dos desenhos em pontos em relevo são pouco eficazes. E como já exposto, o contorno em relevo pouco significa para a criança, e as imagens bidimensionais e os objetos tridimensionais, quando não contextualizados, em nada contribuem para a compreensão de significado para a criança com cegueira. Para Valente (2008, p. 1016) uma pessoa com deficiência visual, ao deparar-se com um desenho em relevo contendo excesso de códigos de representação, como formas muito dependentes de uma experiência visual para compreendê-las, mostra que as mesmas terão pouco, ou nenhum, significado.

Contornos com pouco significado, desenho em relevo com excesso ou falta de códigos de representação, pouca ou nenhuma contextualização são as características do design de livros táteis ilustrados analisados pelos pesquisadores citados e apesar de não atingir as necessidades das crianças com cegueira, percebe-se uma tentativa de promover a inclusão na esfera da literatura infantil. Nuernberg (2010), no entanto, alerta que apesar das tentativas de produção de livros ilustrados táteis com imagens bidimensionais e tridimensionais, tanto por iniciativas editoriais e pessoais, como livros produzidos artesanalmente por pedagogos, a falta de entendimento do campo da percepção háptica destas iniciativas acabam reproduzindo os mesmos problemas das ilustrações táteis feitas com contorno pontilhado em relevo. Outro problema são as ilustrações táteis as quais se utilizam de materiais como E.V.A., feltro, botões,

artefatos de bijuteria que continuam sendo utilizadas para produzir uma imagem com referência na representação visual (ROMANI, 2016).

As principais técnicas utilizadas em livros para produzir imagens táteis, que possam ser lidas e interpretadas ao toque, de acordo com Valente (2010) são: termoformagem, termogravura, termogonflagem, “gaufre”, planos de textura, entre outros. Vecchiarelli (2009) também cita as mesmas técnicas, além de trazer o design pontilhado e os livros em tecido como opções de livros táteis. Observa-se que há diversas técnicas sendo utilizadas para desenvolver livros táteis com imagens em relevo, no entanto, muitas delas ainda não permitem a sua leitura efetiva. De acordo com as bibliografias consultadas, a melhor forma de representar as imagens táteis é através dos objetos bidimensionais e tridimensionais.

Um avanço, quanto à construção de imagens táteis, é percebido na pesquisa de Valente (2008), a qual analisou as interpretações realizadas por pessoas com cegueira, e constatou que representações táteis simples para os videntes são também facilmente reconhecidas por pessoas com cegueira, desde que algumas exigências estruturais para a fabricação de desenhos táteis sejam consideradas. Conforme sua constatação são elas:

- Torna-se importante evitar possíveis ambiguidades na interpretação dos desenhos. Para isso, o desenho deve conter todos os elementos necessários para a conceitualização do objeto representado.
- O comprometimento em exemplificar o objeto não deve, todavia, afetar a simplicidade da representação. O excesso de detalhes torna a leitura confusa ao tato e exige um grande esforço cognitivo para a compreensão.
- Os desenhos precisam ser fabricados em um tamanho específico. Figuras muito pequenas podem atrapalhar o discernimento das linhas e a identificação de determinadas formas geométricas. Figuras muito grandes reforçam a apreensão analítica do tato e dificultam a percepção global da forma.
- Considerando a heterogeneidade do público alvo, cabe pensar em formas de representação simples que possam ser compreendidas por pessoas cegas de nascimento. Tomada essa precaução, todo o público alvo poderá usufruir dessa forma de representação gráfica e não somente um grupo restrito que possui experiências anteriores com o uso de visão e o desenho. (VALENTE, 2008, p. 1021 – 1022).

Romani (2016) também sugere que “a imagem tátil deve ser contextualizada com legenda ou qualquer outro recurso” (ROMANI, 2016, p. 35) como, por exemplo, a escrita braille e/ou a gravação em áudio. Kastrup et al. (2010) reafirmam a importância de suportes extras de leitura e interpretação, como as explicações verbais. Salienta-se, dentre os suportes extras, os recursos auditivos como uma estratégia para fornecer auxílio interpretativo, porém, segundo os autores, os mesmos

têm caráter apenas informacional, pois, se os temas abordados não fizerem parte do repertório do indivíduo, dificilmente serão compreendidos.

Considerando os estudos de Moraes (2015) o texto digital pode, em sua multimodalidade, ser incorporado ao livro auxiliando a interpretação da imagem tátil, pois a literatura é multimodal e se apresenta de diferentes níveis em uma ação educativa, exemplificando: como aplicativos e um poema digital. A pesquisadora também traz o potencial comunicativo e interativo de um texto multimodal quando associado a objetos os quais permitem determinadas formas de manipulação e manuseabilidade quando pensamos nas crianças pequenas, iniciando sua inserção consciente no universo da língua escrita, constatamos que o tato tem papel de grande significância neste processo. Podemos afirmar que a imagem tátil é mais do que uma imagem com relevo e, ainda, corroborando com Valente “o desenho precisa ser realizado de uma forma que se adapte ao contexto perceptivo das pessoas cegas”. (VALENTE, 2008, p.1014)

4.2.3 O livro ilustrado tátil acessível

Mais do que um livro com desenhos, nesta pesquisa, o livro estudado se apresenta como livro ilustrado tátil. Ressalta-se: o livro a que dedicamos pesquisa é (será sempre) compreendido como uma possibilidade multissensorial, permitindo, assim, o acesso à leitura a um número maior de crianças, com ou sem deficiência. Freitas et. al. (2016), convida-nos a pensar na complexidade somada à delicadeza do livro ilustrado tátil, percorrendo suas etapas: desde a organização física, passando pela seleção de materiais e de como estes estarão dispostos com o texto, pela produção textual, até o uso de recursos eletrônicos.

Os estudos consultados e apresentados anteriormente, como (Romani, 2016; Cardeal, 2009; Nuernberg, 2010; Valente, 2008, Piccardi, 2011, Polato, 2010) trazem pistas dos elementos fundamentais pelos quais um livro ilustrado tátil, que possa ser lido por qualquer criança, deve se constituir e assim contribuir para um pleno desenvolvimento. Mas, percebemos é que “ainda existe uma carência na oferta de materiais com a propriedade de potencializar diferentes sentidos” (FREITAS et. al. 2016, p. 81).

Aqui se propõe a pensar um livro que permita uma leitura sensorial, emotiva e racional, como sugere Martins (1985), algo que para as crianças com deficiência visual não se constitui em uma possibilidade. Pois, como já enfatizado: não se trata apenas de produzir um livro com características táteis. Há uma rede pela qual o livro ilustrado tátil se constrói convocando muitas mãos para segurá-la.

Essas mãos podem ser assim entendidas: a criança que necessita ser ensinada a “aprender a reconhecer uma imagem, fazendo associações entre esta, o referente e a palavra” (LIBERTO; RIBEIRO; SIMÕES, 2017, p. 15); o mediador, não somente através de seus olhos, ouvidos e mãos, leva o conhecimento do mundo, mas através das sensações permite chegar indiscriminadamente ao ser (REILY, 2008); O design do livro que precisa ser acessível e as narrativas, as quais precisam motivar a leitura.

No que se refere ao design, é necessário traduzir este mundo de imagens, esta iconosfera em que estamos imersos para uma apresentação diferente, destinada a um destinatário que não vê, então é preciso desenvolver materiais táteis eficazes e ensinar as crianças a usá-los (LIBERTO; RIBEIRO; SIMÕES, 2017). As narrativas precisam ser apropriadas à faixa etária da criança e contextualizadas de acordo com o seu repertório imagético. A ampliação deste repertório e a interpretação das imagens táteis são fundamentais para a compreensão do texto (NUERNBERG, 2010).

Esta ampliação se dá através da exploração háptica dos mais diversos objetos, bidimensionais e tridimensionais, habilitando, assim, a criança a reconhecer um número cada vez maior de formas e de texturas. É o papel do mediador, então, oferecer a aprendizagem da imagem tátil e a sua contextualização. Ele deve estar constantemente colocando a criança em contato com estas formas para que ela possa reconhecê-las e fazer associações com objetos já integrantes do seu repertório (LIBERTO; RIBEIRO; SIMÕES, 2017).

Corroborando com as informações apresentadas, a pesquisa realizada por Romani (2016), que analisa o design dos livros táteis e acompanha a leitura de pessoas com cegueira, constatou que no que tange à percepção háptica, não é possível a realização de uma leitura induzida pela imaginação visual, ou seja, os elementos táteis precisam estar muito claros e bem distribuídos nas páginas do livro e as crianças precisam estar familiarizadas com estes elementos que são fundamentais na aprendizagem da leitura (LIBERTO; RIBEIRO; SIMÕES, 2017).

Outros elementos que também se tornam importantes para que o livro idealizado possa ser considerado acessível serão apresentados ao longo deste capítulo, como: a escrita em tinta e ampliada, a escrita braille, os objetos bidimensionais e tridimensionais, contraste entre escrita e fundo e os recursos.

Na abertura deste capítulo, foi dito que o livro, como principal recurso difusor literário, é, muitas vezes, pouco acessível em seu formato impresso. Quando pensamos nas crianças com deficiência visual em processo de letramento e os livros disponíveis para elas, compreendemos porque esta ferramenta – o livro ilustrado tátil – é considerada, nesta pesquisa, objeto de estudo.

Vale recordar o conceito de acessível trazido por Passerino e Montardo (2007, p. 14) “ser acessível é permitir o uso”. Para estas autoras, não basta que sejam desenvolvidos objetos e ferramentas para as pessoas com deficiência, é preciso que estes objetos sejam usáveis e úteis.

Pensar o lugar que o livro ocupa na inserção social da criança, como difusor ou, pelo menos, semeador de prazer e de conhecimento inclui refletir sobre Tecnologia Assistiva. Passerino (2015) nos convoca a pensar em Tecnologia Assistiva (TA) não somente como um conjunto de recursos que amplia ou proporciona habilidades funcionais, mas também como estratégia metodológica que juntamente com os recursos atende às necessidades de autonomia da pessoa com deficiência. Assim, quanto mais recursos de TA estiverem disponíveis de forma interdisciplinar, maiores as oportunidades de vivências e experiências sociais para todos os sujeitos de uma sociedade.

4.2.4 Objetos bidimensionais e tridimensionais

As coisas
 A bengala, as moedas, o chaveiro,
 A dócil fechadura, as tardias
 Notas que não lerão os poucos dias
 Que me restam, os naipes e o tabuleiro,
 Um livro e em suas páginas a desvanecida
 Violeta, monumento de uma tarde
 Sem dúvida inesquecível e já esquecida,
 O rubro espelho ocidental em que arde
 Uma ilusória aurora. Quantas coisas,
 Limas, umbrais, atlas, taças, cravos,
 Servem-nos, como tácitos escravos,
 Cegas e estranhamente sigilosas!
 Durarão para além de nosso esquecimento;
 Nunca saberão que partimos em um momento.
 BORGES, 2013, p. 20

Para que as narrativas literárias infantis, de um livro ilustrado tátil, possam ser compreendidas pelas crianças-leitoras, os objetos bidimensionais e tridimensionais são componentes facilitadores e ferramentas essenciais para o entendimento do texto, pois, como poeticamente nos faz refletir Borges, as “coisas” nos servem caladas, somos nós que damos significado a elas.

Como já exposto, alguns livros táteis trazem imagens táteis e alguns objetos bidimensionais, no entanto, livros táteis com objetos tridimensionais como suporte de leitura ainda são poucos. Estes elementos, se acompanhassem o livro, certamente possibilitariam uma melhor compreensão do texto pela criança com deficiência visual, além de serem ludicamente atrativos para promover a interação entre ela e o livro.

Para Piccardi (2011) ao iniciar o processo de reconhecimento tátil, em um primeiro momento, os objetos precisam ser apresentados em sua tridimensionalidade para a criança. Posteriormente, é possível propor livros táteis ilustrados que não se valham apenas de objetos concretos, mas também imagens táteis semelhantes à realidade que a criança já conhece. É importante, de fato, que a criança possua um conhecimento direto dos elementos protagonistas da história ou que tenha a possibilidade de evocar sua imaginação por analogia (PICCARDI, 2011).

Um objeto é apreciável para a criança quando ele condiz com suas habilidades de reconhecimento tátil, tendo formato bem estruturado e sem muitos detalhes, além da textura ser o mais próximo daquilo que o objeto representa. Assim, à medida que estes objetos forem reapresentados para a criança, ela consiga recordar a qual objeto

se refere. O estudo de Nuernberg (2010) aponta que as pessoas com cegueira constroem suas imagens mentais a partir de sequências de impressões, como as táteis, auditivas e olfativas e que a partir da exploração de materiais adequados conseguem significar os objetos. Hatwell (2003) lembra que a falta da visão não gera modificação nos outros sentidos, e sim, uma maior atenção, e conseqüentemente, um melhor desempenho sensorial do tato, da audição e do olfato. Esta afirmação ressalta a importância de serem oferecidos objetos bidimensionais e tridimensionais de qualidade tátil para as crianças com deficiência visual.

Reflexões referentes à interpretação e compreensão dos objetos bidimensionais e tridimensionais feitas por Liberto; Ribeiro; Simões (2017) concluem que os objetos devem ser apresentados e reapresentados às crianças com cegueira constantemente para que elas possam compreendê-los, e, assim, tornarem-se inteligíveis para elas. Estas autoras reforçam a importância de um mediador disposto a investir o seu tempo na criança e também de materiais de apoio eficientes em servir de suporte ao ensino-aprendizagem.

Nuernberg (2010), ao analisar as imagens táteis bidimensionais em livros infantis, mostra que as políticas de educação inclusiva têm percebido a necessidade de materiais de apoio para o suporte na aprendizagem destes sujeitos, como livros e adaptações das práticas pedagógicas. No entanto, o mesmo autor alerta para os problemas destes materiais, que não condizem com a realidade da pessoa com deficiência visual. Ele argumenta que, influenciados pelos meios editoriais, os trabalhos pedagógicos se valem de modelos táteis os quais não garantem a acessibilidade àqueles necessitados deste suporte para ler.

Para Nuernberg (2010), o grande desafio dos objetos bidimensionais e tridimensionais é fazer com que as suas adaptações táteis efetivamente representem as ilustrações a que se propõem e que proporcionem a mesma relação de sentido para a criança com deficiência visual e para a vidente, afinal, este é o objetivo da inclusão social. A Organização das Nações Unidas – (ONU), alerta que este público permanece, frequentemente, excluído “da concepção, do planejamento e da implementação de políticas que têm impacto em suas vidas” e denuncia que são as barreiras físicas e culturais que marginalizam a pessoa com deficiência (ONU, 2017).

Mesmo quando os objetos bidimensionais e tridimensionais se apresentam de forma clara, nada garante ainda que eles serão entendidos pelos leitores. Isto porque,

assim como a imagem tátil, os objetos bidimensionais e tridimensionais precisam também ser foco de aprendizagem para a criança com cegueira (LIBERTO; RIBEIRO; SIMÕES, 2017).

Neste sentido, Nuemberg (2010) insiste que apesar de serem desenvolvidos alguns livros ilustrados táteis com imagens e objetos bidimensionais e tridimensionais feitos com materiais como E.V.A., feltro, botões etc., a falta de entendimento do campo da percepção háptica daqueles que se propõe a desenvolver estes objetos acaba gerando o mesmo problema de algumas ilustrações táteis. Ou seja, não são compreendidos pelo leitor, não se culminando como acessíveis.

Para Valente (2008), além das adaptações das representações táteis requererem um melhor entendimento por parte de seus criadores ao serem desenvolvidas, outros fatores influenciam na leitura tátil, como as informações dadas por terceiros, o manuseio de formas tridimensionais antes da apresentação bidimensional ou da imagem em relevo e a própria experiência do sujeito com o objeto.

Em seu entendimento, determinadas modificações precisam ser realizadas nos objetos para que estes sejam mais bem compreendidos no contexto perceptivo das pessoas com cegueira. Desse modo, as inúmeras reticências por conta da condição de “decifragem” e o grande esforço cognitivo que demandam alguns materiais, darão lugar ao entusiasmo da pessoa com cegueira em poder conhecer novos meios de representar os objetos e poder compartilhar com os videntes de uma ferramenta comunicacional importante em nossa cultura. (VALENTE, 2008).

4.2.5 A leitura e a escrita braille

A história do Sistema Braille surgiu com Louis Braille, em 1825, na França, revolucionando o processo de alfabetização da pessoa com cegueira. No Brasil, o Sistema Braille foi implantado em 1854, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC). De acordo com Gutierrez (2014), anteriormente à invenção do Sistema Braille, havia diversos métodos de escrita e leitura para a pessoa com cegueira, usados e aperfeiçoados em diferentes épocas e em todo o mundo com o objetivo de dar acesso à leitura e escrita para ela, porém sem uma uniformidade.

Louis Braille não só inventou o sistema de leitura em relevo, mas também o aparelho de escrita: consistia em uma régua de duas linhas, com janelas correspondentes às células braille¹⁰, chamada de reglete. “Trata-se de um pequeno mecanismo de duas pranchas e um punção que permite a escrita manual e a reprodução de textos de maneira uniforme uns com os outros” (GUTIERREZ, 2014, p. 46).

Desde a invenção do Sistema Braille inúmeras evoluções tecnológicas representaram um avanço na escrita tátil. Da reglete e da punção à máquina de datilografar em braille. Da imprensa adaptada à impressora computadorizada e mais atualmente à reglete positiva.¹¹ Atualmente, um novo formato de impressão em braille surgiu no Brasil, trata-se do Braille.BR ®¹², idealizado por Wanda Gomes, os pontos do braille são impressos em offset, oferecendo uma transparência total, o que preserva a qualidade do texto ou imagem a que se sobrepõe. Sistema similar já é utilizado há alguns anos pela Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi Onlus¹³, em Roma, na Itália.

Apesar da variedade de possibilidades de impressão em braille, há ainda um número pequeno de editoras no país que se dedica a impressão de livros acessíveis. De acordo com Romani (2016), os avanços no meio editorial acessível são ainda muito recentes, temos poucos livros que usam o braille sendo produzidos pelas editoras, que também são poucas.

No entanto, o acesso ao livro é garantido por lei no Brasil, e o livro em braille faz parte da Política Nacional do Livro. Como mostra a Lei nº 10.753 de acesso ao livro e à leitura:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro [...] Inciso XII assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. [...] 51 Art. 2º Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou

¹⁰Célula braille: “É possível obter sessenta e quatro combinações (quando vazio é também um sinal) e representar letras, signos de pontuação, números, signos matemáticos e símbolos: musicais, científicos (como os químicos), de medidas e, recentemente, informáticos” (GUTIERREZ, 2014, p. 48).

¹¹A escrita braille, com o uso da reglete, convencional é iniciada do lado direito e os caracteres são escritos espelhados de modo que, quando a folha é virada para a leitura (realizada da esquerda para direita), os caracteres estejam do lado correto. Ao contrário da reglete convencional, na reglete positiva, a placa inferior do instrumento possui os seis pontos em cada cela braille na forma convexa (em alto relevo). Para marcá-los, a Tece (empresa criadora deste sistema) desenvolveu um instrumento de punção similar a uma caneta sem ponta e com concavidade fechada que, ao ser pressionado sobre a folha de papel entre as duas placas da reglete para formar os pontos já em alto relevo.

Fonte: http://agencia.fapesp.br/novo_instrumento_reduz_tempo_de_aprendizado_de_br

¹²Fonte: <https://www.wgproduto.com.br/>

¹³ Site do Instituto: <http://www.istciechimilano.it/>

folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento. Parágrafo único. São equiparados a livro: [...] Inciso VIII - livros impressos no Sistema Braille (BRASIL, Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003).

Parece-me que há um caminho a ser percorrido para que os livros em braille se constituam como acervo comum das bibliotecas brasileiras. Enquanto há movimentos que buscam tirar os créditos do livro impresso, historiadores como Chartier e escritores como Eco têm questionado a nostalgia da leitura dos livros impressos imposta por aqueles que não vêem futuro neste instrumento. Por isso, eles têm defendido uma biblioteca sem muros na tentativa de não permitir que os livros (todos eles) desapareçam (neste caso, que não se desacredite na importância deles).

4.2.6 Escrita em tinta e escrita ampliada

Inicialmente, é necessário ressaltar que cada criança possui sua especificidade e precisa de sustentação durante sua trajetória como usuário consciente da linguagem, sendo importantes mediações e adequações de materiais no realizar das atividades costumeiras, como a leitura e a escrita. No caso do livro ilustrado tátil, além da escrita braille, ele precisa também contar com a escrita em tinta e esta escrita precisa ser de um tamanho confortável para as crianças com baixa visão.

Romani (2016, p. 52) traz algumas condições que podem interferir na impressão em tinta e conseqüentemente na leitura, especialmente quando considerarmos as crianças pequenas com baixa visão. Como: “o desenho da fonte, a versão, a aplicação de cores, a escolha da entrelinha e da altura do texto”. Estas características devem ser consideradas ao se pensar um livro para as crianças pequenas. A legibilidade do texto é fundamental para qualquer criança iniciando no campo da língua escrita.

Para as crianças com baixa visão, a escrita em tinta é ainda mais importante, pois ela precisa de um esforço extra para conseguir ler as palavras que se apresentam no texto. A complexidade devido à variedade e à intensidade de comprometimento das funções visuais de uma pessoa com baixa visão dificulta estabelecer um único tipo de escrita apropriada.

A baixa visão é considerada uma alteração significativa da capacidade funcional, decorrente de fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade

visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para visão de cores e sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. (Brasil, MEC, 2006).

Além da escrita em tinta se constituir em um diferencial para a leitura do texto para a criança com baixa visão, a escrita ampliada também é uma grande aliada para que estes indivíduos possam ler com maior independência (MEC, 2002). Romani (2016) ao analisar as opções tipográficas para crianças com baixa visão explica que o design inclusivo é recente e considera inviável determinar um único formato para a escolha tipográfica, mas suas pesquisas apontam que as melhores fontes possam ser Arial ou Verdana e o tamanho do corpo da fonte de 24 pontos, mas ela salienta que este tamanho não deve exceder a necessidade da criança.

Concordando que há possibilidade de novas pesquisas na área para melhor definir este formato padrão, esta autora traz modelos de fontes e demonstra a imprecisão que há na altura delas, mesmo sendo todas de 24 pontos. Por isso, ela explica que não é possível estabelecer um único padrão para a escrita ampliada.

Uma constatação, no que se refere às crianças em processo de letramento, é a importância de a escrita em tinta ser apresentada em letra caixa, também chamada bastão ou letra de forma. Quando é possível aliar letra caixa e escrita ampliada o processo de ensino-aprendizagem infantil é mais eficiente. Como explica Magda Soares:

No momento em que a criança está descobrindo as letras e suas correspondências com fonemas, é importante que cada letra mantenha sua individualidade, o que não acontece com a escrita 'emendada' que é a cursiva. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

Romani (2016) concorda com o uso da letra caixa (bastão) para crianças com baixa visão. Aconselha ainda evitar superfícies muito polidas ou brilhantes, disponibilizar materiais de apoio para a leitura como guias, quando necessário e manter a atenção na postura do sujeito para que não ocorram problemas de saúde.

4.2.7 Contraste entre fundo e escrita

Assim como a impressão em tinta e a escrita ampliada devem ser observadas na construção de um livro acessível, o contraste é também um recurso que pode auxiliar a pessoa com baixa visão na identificação das letras, dos números e das

imagens contidas em um livro, cartaz ou site. Romani, em sua pesquisa (2016, p. 58), diz que “os estudos apontam possibilidades e recomendações acerca de cuidados a serem tomados quando se cria um livro para crianças”. Um destes cuidados é a atenção quanto ao contraste entre escrita e fundo.

As variações da acuidade visual das pessoas com baixa visão pedem diferentes tipos de contrastes, mas, pensando nas crianças com baixa visão em processo de letramento concordo com a combinação: fundo preto e escrita amarela. Segundo Piñero, Quero e Díaz (1994 *apud* ROMANI, 2016, p. 81) “os melhores contrastes são obtidos pela combinação preto – branco e preto – amarelo, considerando ainda que a espessura da fonte tipográfica pode aumentar a percepção do contraste”.

5 PÁGINAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
Manoel de Barros

Neste último capítulo, apresento a caminhada realizada durante a última etapa desta pesquisa, a qual me possibilitou transitar por diferentes contextos sociais, escolares e literários e teve como ponto alto os encontros entre os objetos da pesquisa – Livros ilustrados táteis – e as crianças leitoras selecionadas: Ricardo e Francisco. Para compor a análise dos dados desta dissertação, retomo o objetivo de analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual, o qual posicionou a direção da pesquisa para, neste ponto, poder anunciar que os livros ilustrados táteis são ferramentas imprescindíveis para que os sujeitos com deficiência visual estabeleçam relações sociolinguísticas. Além da experiência em campo, de descobertas, de amigos novos, de achados e de leitura dos livros, também retorno a conceitos teóricos apresentados nos capítulos iniciais para, assim, mostrar a relação entre esses conceitos e as intervenções realizadas durante os encontros de leitura dos livros ilustrados táteis disponibilizados. Primeiramente apresento os meninos-leitores. Os encontros são pontuados por ordem cronológica e conduzidos pelos livros: *Vovó Esquecida*, *Transportes* e *O Gatinho Adolfo*¹⁴. As experiências vivenciadas nas sessões de leitura são analisadas tendo o objetivo como mote e por base o referencial teórico e minhas impressões.

Compilar o material recolhido durante a etapa da coleta dos dados, ou seja, escolher quais os momentos para analisar neste capítulo da pesquisa se tornou tarefa árdua, visto a riqueza das relações estabelecidas entre as crianças e os livros. Ao ver e rever as filmagens, fotos e transcrições, meus objetivos vêm à tona, pois a cada gesto ou fala das crianças, eu retorno a alguma etapa da pesquisa. Um ir e vir que me permite dar destaque a momentos valiosos que corroboraram com o que foi apresentado até aqui.

Recordemos: o objetivo geral da minha pesquisa consiste em analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças

¹⁴ Tiragem dos livros: *Vovó Esquecida* – três exemplares; *Transportes* - dois exemplares; *O Gatinho Adolfo* - dois exemplares.

com deficiência visual . De acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004), a linguagem não ocorre em um vácuo social e para que os textos orais e escritos tenham sentido para o interlocutor é preciso que eles estejam contextualizados em um mundo social. Para estas autoras, quando somos expostos a um tipo de linguagem, situamos este discurso de acordo com um contexto de produção, interpretação e principalmente os colocamos em um lugar. Durante a coleta de dados, o menino-leitor Francisco compreende, interpreta e relaciona elementos da história do livro “Vovó Esquecida” a situações comuns do seu cotidiano. Tanto que, utiliza o livro como fonte de aproximação de seus colegas em momentos de socialização e protagonismo. Barton e Hamilton (1998), indicam que o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais mediadas por textos e pela capacidade de reconhecer e utilizar os desdobramentos da linguagem no laço social. Movimento realizado por Francisco:

Francisco – primeiro encontro
 - Roberta, tu “tá” aí também?
 - Estou. Respondo.
 - Então, deixa eu mostrar o livro para os meus colegas. Pede o garoto.
 Olhei para a professora titular, que consentiu.
 - Que ótima ideia. Ela disse.
 Rapidamente os colegas se reúnem ao redor de uma mesa, Francisco ao centro segura o livro Vovó Esquecida.
 - Essa primeira frase é bem comprida. Diz o menino empolgado. Repetindo o que eu havia dito para ele no início da nossa sessão.

O objetivo geral da pesquisa consistia em analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual , o qual assumiu um importante papel no mapeamento das questões inerentes ao tipo de imagens, de narrativas, de estrutura, de materiais e mediação a serem incorporados aos livros ilustrados táteis por mim confeccionados e pelo selecionado a partir da segunda etapa da pesquisa.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistiam em: - Identificar se os livros remetem a questões relacionadas ao cotidiano - processo de letramento e inserção social das crianças; - Mapear se as crianças conhecem ou demonstram interesse pela escrita braille; - Verificar se as crianças reconhecem as imagens táteis e demonstram interesse pela estrutura do livro e - Averiguar se as crianças gostam e compreendem a narrativa do livro. Atentando a direção da pesquisa para corroborar com o objetivo de identificar se os livros remetem a questões relacionadas ao cotidiano - processo

de letramento e inserção social das crianças, assim, trago à cena um trecho da segunda sessão com Ricardo.

Ricardo – segunda sessão
 Na página do ônibus, ele diz:
 - De ônibus ando bastante, pra ir e voltar da escola.

Para Barton e Hamilton (1998) as práticas de letramento se transformam e outras são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal da leitura e escrita. Como neste caso, em que Ricardo faz a conexão entre o meio de transporte apresentado no livro ao meio de transporte que rotineiramente costuma usar. Com o intuito de responder ao objetivo de mapear se as crianças conhecem ou demonstram interesse pela escrita braille, trago um recorte da primeira sessão com Ricardo, o garoto com baixa visão tem seu interesse voltado para a escrita braille logo no início do nosso encontro:

Ricardo – primeira sessão
 - Ahhh, tem braille!!
 - Tem braille. Afirmo. Tu “conhece” braille? Pergunto.
 Admirado ele olha pra mim, toca no braille e diz calmamente:
 - Não conheço.
 - Então, como tu “sabe” que é braille? Questiono.
 - Porque tem os pontinhos.

Amorim (2008) salienta a importância de a criança com deficiência visual reconhecer-se em uma comunicação tátil, mesmo Ricardo tendo baixa visão, demonstra interesse pela escrita, associa os pontos às letras em tinta e assim, inicia seu processo de aprendizagem do braille. A partir desse recorte, é possível compreender quão essencial se apresentam os critérios de congruência apontados por Piccardi (2011): “É essencial manter uma correspondência precisa entre a imagem tátil e as informações escritas em braille e em caracteres ampliados”. (PICCARDI, 2011, p. 4 – 5).

No terceiro encontro com Francisco, ao fazer a leitura das imagens táteis, mais especificamente da imagem de um par de mãos, é possível perceber que o garoto facilmente as identifica, respondendo, assim, ao objetivo específico de verificar se as crianças reconhecem as imagens táteis e demonstram interesse pela estrutura do livro:

Francisco – terceira sessão
 - Aqui são mãozinhas.
 - Isso mesmo. Confirmo.

Outro critério apontado por Piccardi (2011) que faz referência a este momento de leitura protagonizado por Francisco, é o critério de forma: “As figuras que compõem a ilustração devem ser simplificadas, eliminando detalhes desnecessários” e complementa: “elas devem ser facilmente reconhecíveis na sua totalidade”. (PICCARDI, 2011, p. 4 – 5). O objetivo específico de averiguar se as crianças gostam e compreendem a narrativa do livro, pode ser respondido já na primeira sessão com Francisco, que reconta em voz alta a narrativa bastante empolgado ao compreendê-la.

Francisco – primeiro encontro

- Onde estão seus óculos? Na blusa? No tapete? Ele fala empolgado.

- Isso aí. Elogio.

- Achei mais coisa! Isso aqui é uma sacola. Uma sacola! Deixa eu ver aqui na frase.

Millmann (2016), explica que para promover o encontro da criança com a língua escrita é importante valer-se de brincadeiras e de narrativas, as quais marcam a relação dela com a linguagem, com o outro e com o ambiente. Francisco, ao recontar a história para mim e para a professora da sala de recursos, demonstra tê-la compreendido e gostado dela, para Cardeal (2009), a narrativa de um livro pode seduzir e marcar a memória da criança para sempre.

Tanto Francisco quanto Ricardo, durante as sessões de leitura, oferecem outras contribuições que respondem aos objetivos desta pesquisa além desses já exemplificados, os mesmos serão analisados mais densamente a partir do ponto 5.3.2 deste capítulo. O referencial teórico, sustentando na teoria sócio-histórica mais especificamente nos estudos de Vygotsky, enfatiza que a aquisição do conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais e sim, é o resultado de um processo de apropriação que acontece nas e pelas relações sociais. Durante as sessões de leitura com os meninos-leitores, inúmeras indicações defendidas por Vygotsky vêm à tona, as quais corroboram com as concepções desta pesquisa: todas as crianças podem aprender através de processos de mediação (VYGOTSKY, 1983).

5.1 ENCONTRANDO COM OS MENINOS-LEITORES

Antes de iniciar a análise dos dados propriamente dita, julgo oportuno apresentar as crianças selecionadas para as sessões de leitura dos livros ilustrados táteis: Ricardo, o garoto de cabelos pretos, brilhantes e cheirosos e Francisco, o

garoto das palavras, da alegria e do riso fácil¹⁵. Ambos foram indicados pela Coordenadora do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Ricardo frequenta uma escola estadual em Feliz - RS, e Francisco, frequenta uma escola municipal em Canoas - RS, no entanto recebe Atendimento Educacional Especializado em uma associação vinculada ao Estado. A escolha destas crianças, se deu, principalmente, por ambos estudarem na rede pública de ensino e pelo fato de eles estarem dentro da faixa etária desejada para esta pesquisa.

5.1.1 Ricardo, o garoto de cabelos pretos, brilhantes e cheirosos

A rotina estabelecida para realizar as sessões de leitura com o menino Ricardo, consistia em eu primeiramente passar pela secretaria da escola, para em seguida, ser encaminhada à sala da direção. Diretora e vice-diretora sempre estavam presentes e me autorizavam a ir sozinha até a sala de aula para me encontrar com Ricardo. Como um código, eu batia na porta da sala de aula e a professora anunciava: “Ricardo, olha quem está na porta e veio para te ver”. Ele saía da sala e me abraçava timidamente. Ricardo é um menino alto e sua cabeça termina onde começa o meu queixo, assim, eu sempre encostava meu nariz em seus cabelos pretos, brilhantes e cheirosos. Em um destes momentos eu disse: “Nossa, como o teu cabelo está cheiroso, tomou banho antes de vir para a escola?”, ao que Ricardo me responde: “Não, acho que ele é assim mesmo”. Ricardo tem 11 anos, frequenta uma Escola Estadual em uma cidade localizada no Vale do Caí, aproximadamente a 100 km de Porto Alegre.

Na primeira visita à escola conversei e expliquei para a professora titular de Ricardo, para a diretora e para a vice-diretora da escola como se constituía a pesquisa com a qual a participação de Ricardo seria essencial. Apresentei alguns livros ilustrados táteis ao grupo e relatei pontos importantes como: o laço entre os livros ilustrados táteis, as crianças com deficiência visual e o processo de letramento delas. Expliquei e li juntamente com a professora o termo de consentimento para que eu pudesse realizar as intervenções na escola.

Durante este primeiro encontro, a professora me apresentou o laudo e a pasta do aluno com os diferentes exames e recomendações médicas (psicológicas,

¹⁵ Nomes Fictícios

médicas, oftalmológicas etc.) de Ricardo. Contou-me que o menino tem baixa visão e é oriundo de Porto Alegre, capital do estado, onde frequentava a SIR e recebia um atendimento educacional especializado, apoio que não recebe na escola atual. A preocupação da professora era bastante visível quanto a falta deste atendimento, que segundo ela, em Porto Alegre era mais qualificado às necessidades de uma criança com deficiência visual. Ela relatou ter tido dificuldade em fazer com que o menino se sentisse acolhido e tivesse seu processo de aprendizagem construído com qualidade. Mas que, atualmente, Ricardo está enturmado, foi bem recebido pelos colegas e que, na sua percepção, o menino, hoje, está feliz. Ela comentou que, com bastante frequência, o garoto perde o interesse em realizar as tarefas próprias do cotidiano escolar, por isso, ela me alertou sobre uma possível falta de interesse por parte dele em permanecer comigo durante todo o tempo da intervenção, devido à sua falta de concentração.

A segunda visita à escola foi agendada previamente para que eu conhecesse e conversasse com a mãe de Ricardo. Expliquei a pesquisa para a mãe detalhadamente e ela, bastante solícita, autorizou que eu fosse à escola realizar as sessões com o filho. Modestamente me disse:

- Espero que ele possa contribuir com a tua pesquisa.
- Certamente ele irá, espero eu poder contribuir com ele, respondi.

Conversamos por bastante tempo, na verdade, percebi que ela estava ansiosa para falar sobre seu filho, por isso, minha postura foi de ouvinte. Eu me mantinha atenta enquanto a mãe contava a história do filho, a mudança de Porto Alegre para Feliz, os inúmeros laudos recebidos pelo garoto, iniciados já durante o sétimo mês de sua gravidez, quando, segundo ela, descobriu que o seu bebê tinha hidrocefalia. Em suas palavras:

- Ricardo nasceu estrábico e logo recebeu atendimento neurológico e oftalmológico, assim, descobrimos que ele também tinha baixa visão.

A mãe me trouxe a sua pasta com laudos e exames de Ricardo, informou-me que ele não gosta de usar seus óculos e que o médico lhe alertou que o não uso não prejudicaria a visão do menino. Ela falou em traços de Autismo descobertos recentemente. Questionei o porquê desta possibilidade. Ela disse que o filho não consegue se concentrar em uma atividade por muito tempo, exemplificando com a falta de interesse do garoto em assistir à televisão, especialmente desenhos

animados, o que lhe causa estranhamento. Sugiro que talvez seus interesses sejam diferentes dos oferecidos pelo entretenimento televisivo e que ele possa vir a se interessar por livros a partir de nossas sessões. Ela pensa e diz: “Pode ser”.

As sessões de leitura com o menino Ricardo aconteceram em uma das salas de reuniões da escola, na qual ficamos sozinhos. Preocupei-me, inicialmente, com o interesse dele em ficar naquele espaço “não atrativo”, principalmente devido às recomendações feitas pela professora, pois a sala é bastante formal e pequena.

5.1.2 Francisco, o garoto das palavras, da alegria e do riso fácil

Puxando a mãe pela mão, Francisco entra pelo portão da escola feito um raio. “Quem eu vou conhecer? Quem eu vou conhecer?” repete ele insistentemente. “O nome dela é Roberta e ela trouxe um livro para você, Francisco”, anuncia a professora da sala de recursos. Eu estou parada do lado de dentro da escola próxima ao portão de entrada, ao lado da professora e juntas aguardamos a chegada de Francisco e de sua mãe. “Roberta, você tá aí? Que livro você trouxe pra mim? Eu adoro livros”, afirma ele, mesmo antes de nos conhecermos. “Calma, filho”, fala delicadamente a mãe. Depois que somos apresentados e orientados a usar a sala de recursos para nossas sessões, Francisco imediatamente pega a minha mão e vai me levando pela escola e me explicando rapidamente os principais pontos de referência do trajeto:

Aqui é a sala da direção. À esquerda fica minha sala de aula. Cuidado, porque agora vai ter uma boca de lobo. Tem uma rampa com corrimão. À direita é a sala do 5º ano. E aqui é a sala de recursos.

Francisco tem 8 anos e frequenta uma Escola Municipal na cidade de Canoas – RS, região metropolitana de Porto Alegre. No primeiro dia, enquanto a professora ficava com o menino, eu conversei com a mãe de Francisco para explicar a pesquisa e ela imediatamente me diz que o filho adora livros. Segundo informações transmitidas por ela, o garoto tem micro oftalmia e nasceu com esta condição. Ainda bebê foi diagnosticado como tendo baixa visão no olho esquerdo e cegueira no direito, mas, posteriormente, o oftalmologista de Francisco informou que o percentual de visão do olho esquerdo iria diminuir rapidamente e por isso, sugeriu que o processo de alfabetização do garoto fosse em braille. A mãe também me informou que em 2017 um neurologista diagnosticou Autismo leve no menino, assim, ele conta com este laudo também.

Francisco se apresenta de forma ativa, muito interessado, quer aprender e faz perguntas bastante curiosas. A professora da sala de recursos confirma esta percepção e complementa me dizendo que Francisco sempre faz perguntas além das trabalhadas em aula, o que exige dela complementar as informações utilizando a internet (vídeos) para suprir as dúvidas do garoto.

Francisco tem um vocabulário riquíssimo e usa palavras como: esquerda, direita, acento agudo, acento circunflexo, reticências e nunca se refere a eles como: “o chapeuzinho” ou “risquinho”. Para a professora da sala de recursos, o uso da reglete tem se mostrado o desafio principal enfrentado por ela durante o processo de aprendizagem do garoto, isso porque, o instrumento, segundo ela, exige muita concentração e Francisco costuma ser agitado e sem paciência para minuciosidades.

Observei, pelos relatos da professora e por conversas com a mãe dele (trocamos Whatsapp) que a família de Francisco é muito presente e interessada na caminhada de aprendizagem dele. Segundo a professora, todos os familiares ofertam jogos, elementos e livros que ajudam no desenvolvimento de Francisco. Percebo rapidamente que a família de Francisco é bastante presente no que se refere ao processo de letramento do garoto, seu avô, inclusive, construiu o alfabeto braille em madeira para ajudar Francisco a reconhecer e praticar o uso do Sistema Braille. Outro fato curioso me foi relatado pela professora, que compartilhou uma angústia da madrinha de Francisco que recorreu a ela logo no início da jornada escolar do sobrinho com preocupações quanto ao seu ingresso na universidade. Indícios que demonstram que os familiares de Francisco almejam um futuro de sucesso para o menino.

Francisco sabe os nomes das ruas pelas quais circula e se mostra interessado em saber os trajetos para a escola, casa de familiares e outros lugares que frequenta:

“Roberta, quais ruas tu pega para chegar aqui?”.

“Não sei! Eu venho de metrô”, respondo.

“Sim, mas, e do metrô até aqui? Você pega a Rua Santa Catarina ou a Rua São Paulo?”.

“Vixi, não faço ideia, Francisco”.

Sempre ansioso e alegre, o garoto me questiona:

“Por que você se atrasou hoje?” ou

“Qual livro você me trouxe?” ou

“Mas, Roberta, aqui vocês erraram a escrita braille!”.

Francisco é muito comunicativo e explora os livros com muita alegria, pede ajuda para ler quando se sente inseguro e pergunta se os colegas podem ler o livro também.

As sessões de leitura com o menino Francisco aconteceram na sala de recursos da escola, na qual tivemos sempre a companhia da professora, Juliana¹⁶. A sala é bastante atrativa e o fato de o garoto conhecer o ambiente proporcionou tranquilidade quanto a uma possível insegurança dele. O inconveniente é que a sala fica em frente à quadra de esportes, assim, há bastantes intervenções acústicas devido ao espaço estar sempre em uso. No entanto, não há falas prejudicadas pelo barulho nas filmagens.

5.2 MATERIAL DE PESQUISA: LIVROS QUE VÃO E VEM

Às crianças Ricardo e Francisco foram apresentados os livros: Vovó Esquecida, Transportes e O Gatinho Adolfo, o livro Transportes foi elaborado por uma professora durante a participação dela no curso de extensão ocorrido durante a segunda etapa. Os outros dois livros foram confeccionados por mim, um deles durante o mesmo curso de extensão e o outro de forma paralela.

5.2.1 Vovó Esquecida

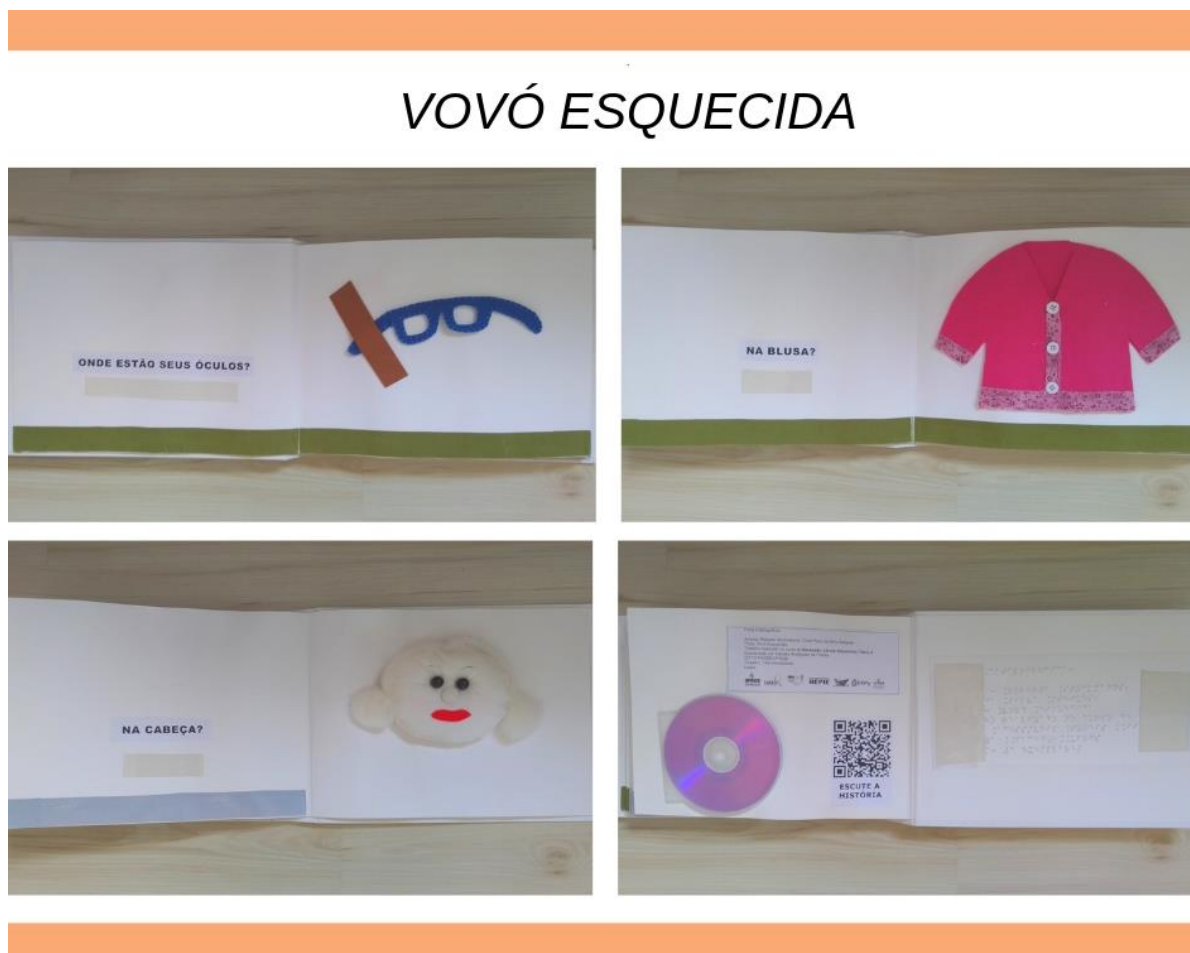
No livro Vovó Esquecida temos a história de uma vovó que não sabe onde estão seus óculos e ao longo da história surgem imagens táteis feitas em feltro, papel, e.v.a. e tecidos diversos que sugerem possíveis lugares nos quais o acessório pode ter sido esquecido, tais como: blusa, tapete, bolsa, estojo, livro e cabeça.

O livro Vovó Esquecida foi escolhido para ser o primeiro livro ilustrado tátil apresentado às crianças Francisco e Ricardo. O qual teve sua construção realizada por mim durante a segunda etapa da pesquisa. As principais características do livro são: escrita braille padrão e escrita ampliada com a fonte Arial Black tamanho 28, maiúscula, alinhamento à esquerda e com espaçamento expandido de 1,5 pontos entre as letras. Imagens táteis confeccionadas em tecidos diversos, papel e feltro com acessórios como: botões, cordões, fitas e lã de ovelha. O livro tem a escrita (braille e tinta) nas páginas do lado esquerdo e as imagens táteis no lado direito do livro. A figura 3 mostra algumas páginas do livro Vovó Esquecida com suas principais

¹⁶ Nome fictício

características e recursos, como o CD com o áudio da história e o QR Code para acessar a história em formato mp3 na Internet.

Figura 3 – Livro Vovó Esquecida



Escute a história do livro Vovó Esquecida usando o QR Code ao lado

Fonte: da autora

5.2.2 Transportes

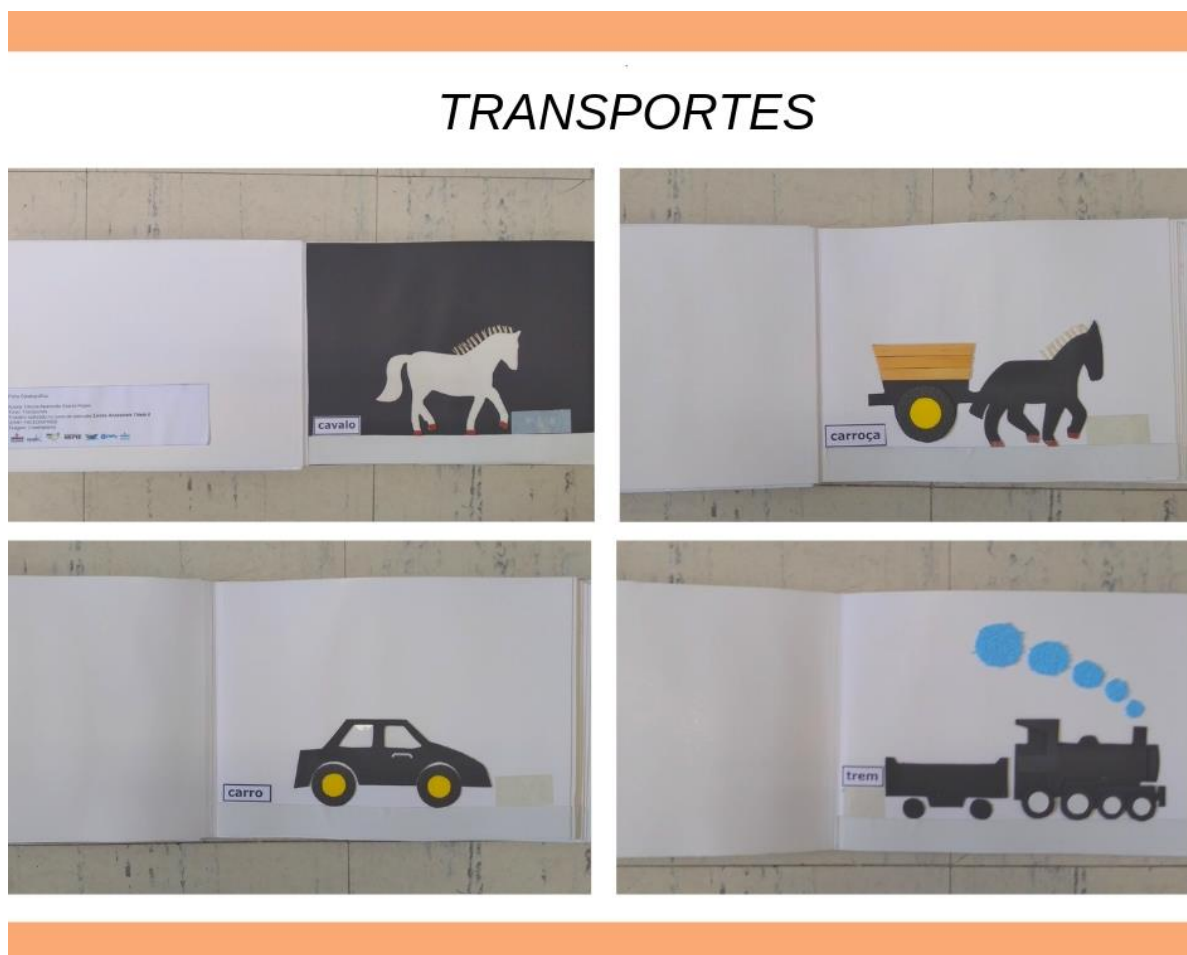
O livro ilustrado tátil selecionado para o segundo encontro com as crianças foi o livro ilustrado tátil: Transportes¹⁷. O livro apresenta meios de transportes

¹⁷ De autoria da professora Cleuza Aparecida Soares Kegler

representadas através de imagens táteis e tem o nome dos transportes escritos tanto em tinta quanto em braille.

O livro conta com a escrita minúscula em tinta no tamanho 28 e escrita braille, ambas as escritas seguem o mesmo padrão de tamanho e estão localizadas nas páginas no lado direito junto às imagens táteis. As páginas do lado esquerdo não apresentam elementos. Os transportes representados no livro, são: cavalo, carroça, bicicleta, moto, barco, trem, avião os quais foram construídos em E.V.A. A figura 4 apresenta algumas páginas do livro Transportes e a figura 5 apresenta o QR Code para acessar a história em formato mp3 na Internet.

Figura 4 – Livro Transportes



Fonte: da autora

Figura 5 – QR Code do Livro Transportes



Escute a história do livro Transportes usando o QR Code ao lado

Fonte: da autora

5.2.3 O Gatinho Adolfo

O livro O Gatinho Adolfo sugere espaços de preferência de um gato que são apresentados em forma de imagens táteis representadas na bidimensionalidade ao longo das páginas, tais como: cama, quarto, jardim, sala, janela. O gatinho está representado na tridimensionalidade e pode ser levado pelas páginas pelas crianças-leitoras.

O livro ilustrado tátil selecionado para ser apresentado no terceiro encontro foi o livro “O Gatinho Adolfo”, este livro foi construído por mim no primeiro semestre de 2018. As principais características do livro são: escrita braille padrão e escrita ampliada com a fonte Arial Black tamanho 28, maiúscula, alinhamento à esquerda e com espaçamento expandido de 1,5 entre as letras. Seguindo o padrão de terem a escrita nas páginas do lado esquerdo e as imagens táteis no lado direito do livro. As imagens táteis foram construídas em tecidos variados, feltro e E.V.A. A figura 6 apresenta algumas páginas do livro O Gatinho Adolfo.

Figura 6 – Livro O Gatinho Adolfo



Escute a história do livro O Gatinho Adolfo usando o QR Code ao lado

Fonte: da autora

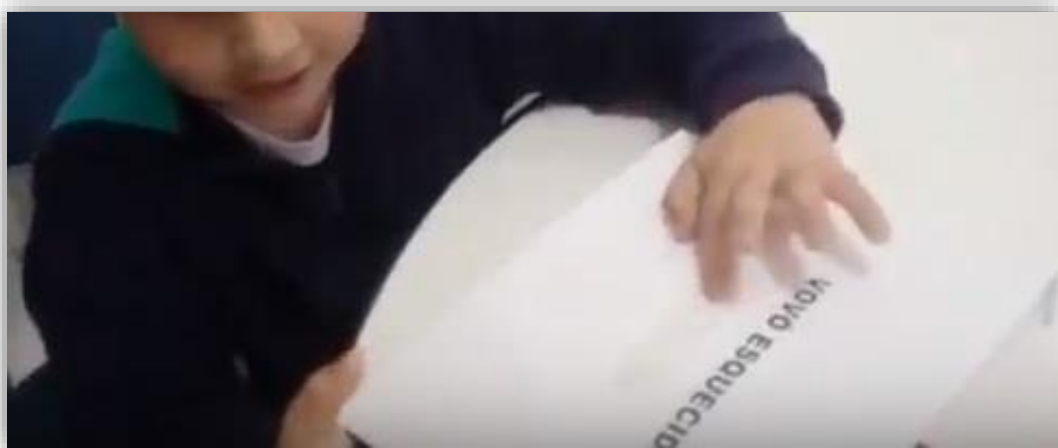
5.2.4 Francisco Procura pelos óculos da Vovó Esquecida

Após a empolgação inicial já relatada no início deste capítulo, Francisco e eu sentamos frente a frente para que ele conhecesse o livro da “vovó” (fig. 7). Já, na primeira página, ao perceber a frase de duas linhas de escrita braille, o menino ficou apreensivo, fato bastante comum de acordo com Romani (2016), que afirma: o braille

exige do leitor mais concentração e pode tornar a leitura uma atividade por vezes cansativa.

- Esta frase é bem comprida... digo ao perceber sua apreensão.
- Ui meu Deus, ui, ui... Responde ele.

Figura 7 – Francisco conhece o livro Vovó Esquecida



Fonte: da autora

Mas, Francisco se mostra um persistente leitor e realiza a leitura tátil desta frase sem grandes dificuldades. E, ao virar a página, ele encontra o primeiro elemento tátil: um par de óculos de feltro tridimensional que não está preso ao livro (fig. 8), ou seja, pode ser levado de página em página. Antes de ler a frase, Francisco pega os óculos e pergunta:

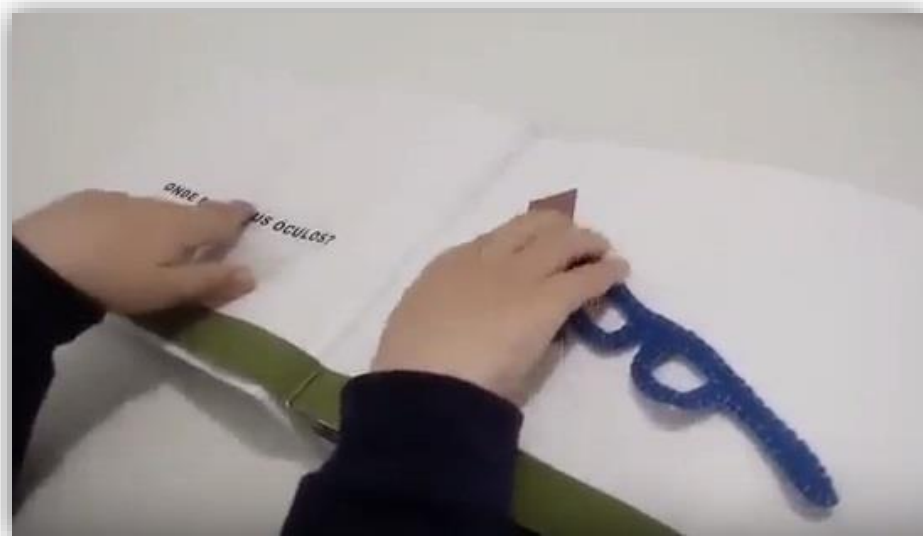
- O que é isso?
- O que será que é? devolvo a pergunta.
- “é” um óculos!

Observo que este momento responde a um dos objetivos específicos desta pesquisa, pois, se a intenção era verificar se as crianças reconhecem as imagens táteis e demonstram interesse pela estrutura do livro, Francisco ao reconhecer o elemento “óculos”, sem ainda ter feito a leitura braille, indica ter reconhecido a imagem tátil.

Relato para ele:

- Eu dividi o livro assim: no lado esquerdo tem a escrita e no lado direito sempre vai ter uma imagem tátil ou um elemento da história. Nesta página, o elemento tu já “achou”, que são os óculos, agora lê o que está escrito. Ele sacode a cabeça afirmativamente, demonstrando ter entendido a proposta.
- Deixa eu virar a página e ver o que tem.

Figura 8 – Francisco reconhece o elemento tátil: óculos



Fonte: da autora

E, virando páginas, com a dinâmica de leitura proposta pelo livro compreendida, antes mesmo de ler “o texto” escrito, Francisco, coloca a mão sobre a próxima ilustração, lê a imagem, e exclama:

- Um tapete! Deixa eu ler a frase!

Francisco, então, direciona seus dedos ágeis para a escrita braille e, rapidamente, confirma com a leitura que se trata mesmo de um tapete. Francisco fica satisfeito em reconhecer a imagem, mas se sente mais seguro podendo confirmar com a leitura. O que vai ao encontro da pesquisa sugerida por Romani (2016) ao afirmar que a imagem tátil por mais simples deve sempre ser contextualizada com legenda ou qualquer outro recurso como, por exemplo, a escrita braille.

Neste momento, Francisco retoma oralmente toda a narrativa, no entanto, não retorna às primeiras páginas para dar o suporte à sua leitura, e sim realiza esta espontaneamente, demonstrando tê-la memorizado:

- Onde estão seus óculos? Na blusa? No tapete? Ele fala empolgado.
- Isso aí. Elogio.
- Achei mais coisa! Isso aqui é uma sacola. Uma sacola! Deixa eu ver aqui na frase:
- Na bolsa. Ele fala (lê sem fazer entonação de pergunta).
- Faço a entonação de pergunta para ele, sugerindo que ele diga qual é ponto usado no final da frase.
- Esse aqui é o ponto de interrogação! Ele afirma.

Através das associações e representações possibilitadas pela oralidade, pelos textos em braille ou pelas imagens táteis, a criança inicia o processo de formação de

conceitos, que não necessariamente, precisa acontecer por meio da visualidade. Francisco, com mediações, tem facilidade em compreender as imagens táteis, o que demonstra também que as mesmas se mostram apropriadas para uma leitura tátil fluida, permitindo que ele leia a escrita braille, as imagens táteis e compreenda a narrativa ao mesmo tempo. Valente (2008) alerta: há diferentes técnicas sendo utilizadas para a produção de imagens táteis, mas poucas conseguem, efetivamente, se adaptar à realidade perceptiva dos cegos. Ou seja, grande parte das adequações táteis utilizadas nos livros não têm se mostrado efetivas para que ocorra a construção imagética e a apreensão da imagem pela pessoa com deficiência visual.

Ao término da leitura do livro, Francisco fecha, vira, aperta o livro com as duas mãos, aproxima do corpo, e, então, o coloca sobre a mesa. Este gesto espontâneo do garoto, de levar o livro para perto de si, faz recordar as indicações de Piccardi (2011): o corpo inteiro precisa estar implicado no processo de aprendizagem, pois é inegável que uma leitura multisensorial, através de livros que possam ser tocados, ouvidos, manipulados e vistos, representa uma fonte significativa de desenvolvimento para todas as crianças, cognitiva, linguística, emocional, social e imaginativamente.

Espontaneamente, Francisco faz a leitura do livro novamente, desta vez, passa rapidamente por todas as páginas e vai recontando a história em voz alta apenas passando a mão sobre as imagens. Ação que indica ter Francisco compreendido e gostado da narrativa do livro, o que responde de forma satisfatória ao objetivo específico: averiguar se as crianças gostam e compreendem a narrativa do livro. No trecho a seguir, que encerra nossa sessão, Francisco interage com os óculos na última imagem tátil apresentada: a cabeça da vovó. O garoto, inclusive, coloca os óculos na cabeça da velhinha e propõe um desfecho:

- Onde estão seus óculos? Na blusa? No tapete? No estojinho? Na bolsa? No livro? Na cabeça?
- (...)
- Na cabeça! Exclama, colocando os óculos na cabeça da vovó.
- (...)
- Essa vovó esquecidinha, “tava” na cabeça!

Ao final de nossa sessão, Francisco retornou à sala regular e eu permaneci por um tempo na sala de recursos. A professora da sala de recursos me acompanhou até a saída da escola, mas, primeiro passamos na sala regular do garoto. Aguardei na porta enquanto as professoras conversavam. Francisco, que estava sentado na primeira fileira com sua monitora perguntou:

- Roberta, tu “tá” ai também?
 - Estou. Respondo.
 - Então, deixa eu mostrar o livro para os meus colegas.
Olhei para a professora titular, que consentiu.
 - Que ótima ideia. Ela disse.
- Rapidamente os colegas se reúnem ao redor de uma mesa, Francisco ao centro segura o livro da Vovó Esquecida.
- Essa primeira frase é bem comprida. Diz o menino empolgado. Repetindo o que eu havia dito para ele no início da nossa sessão.

Enquanto os colegas, encantados, passam as mãos por cada imagem tátil, exclamam: “Ai que vovó fofinha”, “Ela é macia”. Francisco lê a história para eles bastante empolgado (fig. 9), faz entonação de pergunta e, inclusive, inventa respostas:

- Na blusa? Não!!
- No tapete? Não!!
- No estojinho? Não!!
- Na bolsa? Não!!
- No livro? Não!!
- Na cabeça? Sim!! “Tá” aqui! Fala rindo alto.

Figura 9 – Francisco apresenta o livro Vovó Esquecida aos seus colegas



Fonte: da autora

5.2.5 Ricardo Conhece a Vovó Esquecida

Ricardo, timidamente, olha para o livro ilustrado tátil Vovó Esquecida, mas não o toca, procuro incentivá-lo chamando a sua atenção para elementos do livro, ele fica interessado, mas cauteloso durante o início da leitura. A sua primeira consideração acerca do livro, me surpreende. Ao ler o título em tinta e ao perceber a escrita braille (fig. 10), exclama:

- Ahhh, tem braille!!
- Tem braille. Afirmo. Tu “conhece” braille? Pergunto.
- Admirado ele olha pra mim, toca no braille e diz:
- Não conheço.
- Então, como tu “sabe” que é braille?
- Porque tem os pontinhos.
- Exatamente, cada pontinho do braille é uma letrinha aqui da escrita. Aponto para a escrita em tinta e mostro para ele.
- Ele olha, compara as letras e fala:
- Ahh, então aqui é o B. E sorri.

Figura 10 – Ricardo percebe a escrita braille no livro



Fonte: da autora

Ricardo logo percebe que este é um livro diferente, que também tem escrita braille e quanto a esta escrita, Ricardo demonstra grande interesse durante toda a sessão. A sua leitura transita entre imagens, braille e tinta, sendo que, o garoto reconhece o braille como possibilidade de leitura. Enquanto Ricardo despense um longo tempo da sessão analisando os pontos, instigo:

- Você tem vontade de aprender braille?
 - Sim, mas deve ser difícil. Ele afirma.
- Sugiro que olhemos o braille na capa, no título e explico novamente que cada letra em tinta representa um ponto em braille. Ele olha e compara as letras aos pontos e diz:
- Esse é o V?
 - Sim, esse é o V. Confirmo.
- Ele segue comparando cada um dos pontos do braille à escrita em tinta e vai dizendo:
- esse é o D, esse é o E.
- No ponto que representa a letra A, eu pergunto:
- Como é o A em braille?
 - É só um pontinho.
 - Em cima ou embaixo?
 - Em cima.

Ricardo também faz questionamentos no que se refere à construção do livro, sua estrutura, seu tamanho, a autoria, além disso, as características das imagens táteis e suas diferentes texturas são percebidas pelo garoto que fica bastante curioso quanto a elas. Talvez, pelo fato de o livro ser grosso devido às imagens táteis, Ricardo não tenha feito esse comentário:

-Vai demorar um século para ler...

Ao final da leitura do livro, ele repete os questionamentos iniciais, quer confirmar se eu é que havia escrito a história e confeccionado as imagens do livro e fica interessado pelas informações contidas na ficha catalográfica. Por isso, sugiro que olhemos o livro detalhadamente, ele ao manusear o livro aceita:

- é... é curtinho.

Confirmando, então, que a sua apreensão inicial quanto à grossura do livro estava superada e o livro merecia uma segunda leitura. Relato que dividi o livro colocando na página esquerda a escrita e na direita um elemento ou imagem tátil com os quais ele poderia interagir. Ele continua explorando timidamente cada imagem, mas demonstra compreender a narrativa e em alguns momentos é possível perceber que o livro remete a questões do seu cotidiano (fig. 11), as quais respondem ao objetivo específico: Identificar se os livros remetem a questões relacionadas ao cotidiano - processo de letramento e inserção social das crianças. Como pode ser percebido nestes trechos:

(trecho 1)

Na página: Na blusa? Ele toca na blusa e diz:

- A gente coloca os óculos aqui (mostrando a gola).

(trecho 2)

Na página do tapete, eu digo:

- Qual o outro lugar no qual ela pode ter esquecido os óculos?
- no tapete.
- que perigo esquecer no tapete, né?
- sim, pisa em cima e quebra.

Figura 11 – Ricardo aponta para a gola da blusa



Fonte: da autora

Eu, na intenção de fazer com que Ricardo interaja mais com as imagens, neste segundo momento, sugiro que ele pegue os óculos na primeira página e coloque na blusa que está na segunda página. Como argumento, relembro que ele mesmo havia dito que as pessoas costumam fazer isso e para dar segurança a ele, mostro que as perninhas dos óculos podem ser dobradas. Ele reluta, olha para mim e acaba pegando o acessório e colocando na blusa. Então, afirma confiante:

- Muito fácil!

Sua resposta, me fez refletir que, talvez, ele não estivesse desinteressado pelas imagens táteis e sim, estivesse relutante em interagir com elas por receio de que fosse difícil de fazer. Percebo que minha insistência foi positiva neste momento, já que, posteriormente, ele acaba por tocar e interagir mais com o livro. Encerramos a sessão:

- Ricardo, gostou do livro?
- Sim, é bom “pra” mim ler.

5.2.6 Quais meios de transporte Francisco conhece?

O livro intitulado “Transportes” apresenta mais imagens táteis do que o primeiro livro, no entanto, as imagens, apesar de conterem vários detalhes, são simplificadas e permitem que sejam reconhecidas em sua totalidade. Piccardi (2011) alerta que as imagens não devem ser sobrepostas, e sim, serem alinhadas e suficientemente espaçadas. Corroborando com as informações também apresentadas na pesquisa realizada por Romani (2016), que analisa o design de livros ilustrados táteis e constata que no que tange à percepção háptica, não é possível a realização de uma leitura induzida pela imaginação visual. Nos trechos a seguir, é possível perceber que por diversos momentos durante a leitura Francisco compreende as imagens táteis mesmo antes de fazer a leitura em braille, ou seja: averiguações que indicam serem as imagens deste livro apropriadas a leitura háptica, as quais vão ao encontro do objetivo específico desta pesquisa: -verificar se as crianças reconhecem as imagens táteis e demonstram interesse pela estrutura do livro:

(trecho 1)

Vira a página, toca na imagem e rapidamente exclama:

- Uma bicicleta!

- Como é que tu “sabe”? Pergunto surpresa!

(trecho 2)

- Esse meio de transporte é mais difícil, afirmo.

Francisco passa a mão sobre a imagem e diz:

- Uma moto. Então, faz a leitura em braille: moto!

Eu e a professora rimos, impressionadas com a compreensão dele quanto às imagens táteis do livro.

Piccardi (2011) ressalta que a apreensão das imagens contidas nos livros táteis se dá de acordo com as habilidades e o tempo de desenvolvimento da criança. Segundo a pesquisadora italiana, elementos da realidade da criança devem ser utilizados nos primeiros livros ofertados a ela. No caso do livro dos transportes, é possível perceber que Francisco está familiarizado com os meios de transporte apresentados, isso porque, em diversos momentos ele reconhece características bastante específicas deles nas imagens (fig. 12 e 13), como pode ser percebido na transcrição dos trechos abaixo:

(trecho 1)

Ele lê:

- Bi-ci-cle-ta! Porque aqui tem as rodas, o guidão e os freios.

- Muito bem!

(trecho 2)

- Passa a mão nele e me diz o que tu “reconhece” deste meio de transporte?
- Pergunto.
- Eu reconheço a crina. O rabo.
- Isso aí.

(trecho 3)

- Bar-co. Um barco à vela! Exclama Francisco, passando a mão sobre a vela representada na imagem.
- Exatamente, um barco à vela, respondo.

Figura 12 – Francisco explora a imagem tátil: cavalo



Fonte: da autora

Figura 13 – Francisco explora a imagem tátil: bicicleta



Fonte: da autora

Francisco, muito persuasivo pede para levar o livro para a sala de aula regular, assim como fez com o livro Vovó Esquecida, mas desta vez a professora sugere que ele escolha três colegas para irem até a sala de recursos para conhecerem o livro (fig. 14). Sentados em círculo, Francisco mostra o livro para as meninas, Helena, Naiara e para o menino Gustavo, os três também trazem indícios de que os transportes apresentados no livro fazem relação com experiências vivenciadas. Ao abrir o livro as crianças exclamam:

- óh.

Na página do trem, o garoto sinaliza:

- Fu fu fu

- Isso mesmo. É assim que este trem faz. Digo me referindo à Maria Fumaça.

Na página do navio, o menino Gustavo olha para mim e diz:

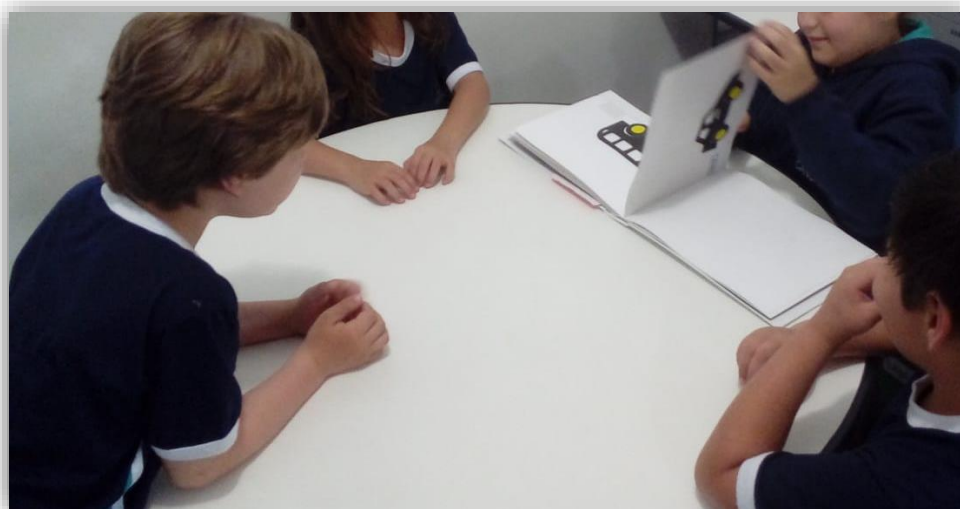
- O Navio faz pu puuu

- É verdade. Concordo.

Na página do barco, as meninas passam a mão pela imagem e pela vela e uma delas diz:

- Esse barco precisa de vento!

Figura 14 – Francisco apresenta o livro Transportes para três colegas



Fonte: da autora

5.2.7 Ricardo com seus movimentos, se desloca com os meios de transporte

Chego à escola ansiosa, pois como na primeira sessão, Ricardo se mostrou inseguro em manusear o livro e explorar as imagens táteis sozinho, minhas expectativas quanto, ao segundo encontro, estavam elevadas: será que o livro vai agradá-lo? Será que ele tem gostado dos nossos momentos? E, eis que sou surpreendida pelo menino, que caminhando juntamente comigo à sala utilizada para

nossas sessões, comenta que havia me esperado na semana anterior. Informo que sempre que eu for à escola, avisarei a mãe e a professora. Ele responde:

Ah “tá”, achei que você viria todas as quartas-feiras para estudar leitura comigo.

Começamos a leitura do livro ilustrado tátil Transportes e assim como aconteceu na primeira sessão, Ricardo tem seu interesse inicial voltado para estrutura do livro (fig. 15), sendo que já na primeira página, quando o transporte apresentado é o cavalo, ele toca na imagem tátil e pergunta:

- Que material é esse aqui?
- E.V.A.

Figura 15 – Ricardo curioso quanto ao material usado na confecção da imagem



Fonte: da autora

Questionamento que permite responder ao objetivo específico: Verificar se as crianças reconhecem as imagens táteis e demonstram interesse pela estrutura do livro. De acordo com Piccardi (2008), o sucesso da leitura tátil certamente também está vinculado à qualidade dos materiais utilizados para a construção dos elementos dos livros e da forma pela qual eles serão ofertados para a criança. Ao longo das páginas, os transportes apresentados no livro empolgam Ricardo, que demonstra estar familiarizado com alguns deles, como pode ser percebido nos trechos a seguir:

(trecho 1)

Na página do ônibus, ele diz:

- De ônibus ando bastante, pra ir e voltar da escola.

(trecho 2)

- A bicicleta! Ele diz empolgado.

- Quais as características da bicicleta? Pergunto.
- O pedal, a roda, o banco, “essa parte (quadro)” e o guidão. Fala e passa o dedo pela imagem tátil.

(trecho 3)

Moto é o transporte seguinte, que Ricardo lê para identificar.

- É parecida com a bicicleta. Ri e passa o dedo lentamente, contornando a imagem.

(trecho 4)

No último transporte, o livro traz o avião.

- Já andou de avião?
- Sim, eu fui pra Santa Catarina.

O trem, que está representado por uma imagem de “maria-fumaça” no livro, tem também círculos de e.v.a. que retratam a fumaça, o menino não identifica a imagem visualmente, ele necessita ler o nome do transporte na escrita em tinta para identificá-lo. Então, fico curiosa, pois a imagem tátil me parece bastante clara, por isso, toco na fumaça e pergunto:

- o que é isso?
- não sei. Ele responde.
- Tento ajudar assoprando... mas, ele mesmo assim não reconhece.
- Você já andou de trem?
- Sim. Em Porto Alegre eu andava.

A representação da fumaça não é associada ao transporte “trem” por Ricardo, concluo que, provavelmente seja porque ele tenha apenas andado de Trensurb-metrô e do metrô não saia fumaça. Moita-Lopes e Rojo (2004) alertam que é preciso lembrar e relembrar constantemente que a linguagem não ocorre em um vácuo social e sim, em um mundo social, que com seus valores, projetos, histórias e desejos acabam por contextualizar os significados da vida.

Ao final da leitura, retomo cada uma das páginas e enquanto ele explora as imagens táteis pergunto se ele já utilizou os transportes que figuravam no livro: cavalo, carroça, bicicleta, moto, navio, barco. Ricardo relembra outro momento vivido quando conversamos sobre o meio de transporte “barco”:

- De barco, eu “andei” pelo Guaíba. Passei pelo Beira Rio. É bem perigoso, se cair de cabeça morre. Alerta ele.

Neste segundo encontro, o interesse de Ricardo pela escrita braille volta a ter relevância (fig. 16), o garoto compara os pontos em relevo às letras em tinta de forma silenciosa. Após um período de introspecção ele fala em voz alta:

- O T são quatro pontos.

Figura 16 – Ricardo interessado pela escrita braille



Fonte: da autora

5.2.8 Francisco brincando com o Gatinho Adolfo na sala

Quando chego à escola, Francisco já me aguarda na sala de recursos e imediatamente pede para conhecer o livro ilustrado tátil deste encontro. Peço para conversarmos primeiro e ele concorda.

- Francisco, lembra dos últimos livros que eu trouxe para ti?
- Não.
- Como não? Qual era o primeiro que tinha uns óculos que tu “gostou”?
- A Vovó Esquecida!
- Isso! Vovó Esquecida! E depois, qual era aquele que tinha um cavalo?
- Transportes!
- Então, tu “lembra” deles.

O livro deste encontro com Francisco: “O Gatinho Adolfo” (fig. 17) suscitou diferentes curiosidades e questionamentos em Francisco que teve algumas dúvidas quanto a representação de alguns pontos da escrita braille (fig. 18).

Figura 17 – Francisco conhece o livro do “Gatinho Adolfo”



Fonte: da autora

Figura 18 – Francisco concentrado faz a leitura



Fonte: da autora

Francisco demonstra estar familiarizado com a pronúncia formal da língua portuguesa quando, ao ajuda-lo na leitura de uma frase que utiliza reticências, questiono:

- O gatinho Adolfo gosta de ficar... Daí tem três pontinhos, digo. - Tu já “conhecia” os três pontinhos? Pergunto.
- Sim, são as reticências!

Características específicas das imagens táteis e dos elementos do livro são rapidamente percebidas por Francisco, que as utiliza para identificar os elementos, como por exemplo os bigodes do gato. Valente (2008) indica que a heterogeneidade do público-alvo dos livros táteis requer pensar em formas de representação simples que contemplem os cegos de nascimento. A pesquisadora ressalta que quando detalhes como estes são considerados, não somente grupos com experiências anteriores podem usufruir dos materiais e sim, todo o público-alvo. (VALENTE, 2008). Os trechos a seguir confirmam outros elementos rapidamente identificados por Francisco (fig. 19).

(trecho 1)

- Isso! O Gatinho tá solto, pode puxar e ver o que tu reconhece dele.
- Aqui estão os bigodes dele.

(trecho 2)

- Aqui são mãozinhas.
- Isso mesmo. Confirmo.

Figura 19 – Francisco reconhece a imagem tátil



Fonte: da autora

O objetivo geral da pesquisa: analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual é respondido em situações como as descritas abaixo, como quando o processo de mediação e os elementos presentes no livro auxiliam Francisco a compreender questões de linguagem do seu cotidiano e o fazem associar a narrativa situações vividas em seu dia a dia, como o lugar no qual o gatinho Adolfo se esconde (fig. 20):

(trecho 1)

- Tu “tem” algum gato? Pergunto.
- Não! Mas minha vó tem. Ela tem só um gato.
- E tu gosta dele?
- Sim.

(trecho 2)

- O Gatinho Adolfo gosta de ficar na cama dormindo e no colo ... ron...
- Essa palavra é difícil. Instigo.
- Ronronando. Ele lê.
- Isso! Sabe o que é ronronando?
- Não sei.
- Aquele barulho na barriga que os gatos fazem. O gato da tua vó não faz um ronco assim: rrrrrrr. Exemplifico.
- Claro que faz! Responde rindo.

(trecho 3)

- No quarto se escond – se escond – se esconder – se escondendo. Ele lê.
- Por isso esse buraco de tecido. Porque os gatos gostam de se esconder. O gato da tua vó se esconde?
- Sim. E no quarto também. Francisco ri.

Figura 20 – Francisco descobre o buraco no qual o gatinho se esconde



Fonte: da autora

Kastrup et al. (2010) salientam a importância de suportes extras de leitura e interpretação, como as explicações verbais. Valente (2010) também considera as informações verbais ofertadas por terceiros fundamentais para que as crianças com deficiência visual tenham acesso aos signos figurativos. Para esta pesquisadora, diferentemente das crianças videntes, as crianças com deficiência visual se desenvolvem em um contexto perceptivo em que o contato com o entorno se dá através do corpo e as descrições verbais de terceiros. (VALENTE, 2010).

5.2.9 Ricardo gosta de ficar com o Gatinho Adolfo

Ricardo estava tristonho neste dia. Conversei com ele um pouco para tentar animá-lo perguntando sobre as férias, se iria viajar e visitar os avós em Porto Alegre no verão. Ele me disse que sim e que também iria para Cidreira (praia do litoral Sul do RS) passar o ano novo. Tentei investigar um pouco mais sobre o motivo de seu desânimo:

- “Tá” cansado? Pergunto.
- Não.
- É que hoje tu “tá” bem quieto...
- É que o dia “tá” tenso. Ele responde.
- O dia “tá” tenso? Falo surpresa.
- É... hoje é recém quarta e eu queria que já fosse sexta.

Não identifico se esta é a causa de sua tristeza, mas no final da nossa sessão, Ricardo faz referência a um novo remédio que está tomando e que o deixa com sono. Averiguo com a professora e ela me diz que o menino terá que trocar de escola no próximo ano devido ao transporte e que isto pode ser o motivo do seu desânimo. O livro deste encontro com Ricardo é “O Gatinho Adolfo” (fig. 21), o qual possibilita que Ricardo e eu possamos relacionar alguns momentos da história com fatos do cotidiano do menino.

Figura 21 – Ricardo conhece o livro do “Gatinho Adolfo”



Fonte: da autora

Apresento, a seguir, situações que propiciaram essas percepções, a primeira é trazida pelo garoto e a segunda surge através de um questionamento meu sobre o local de brincadeira favorito de Ricardo. Na história, o gatinho Adolfo gosta de brincar na sala, já Ricardo diz ter preferência por brincar no quarto, sendo sua brincadeira favorita: jogos, como o de memória. Fato que me faz recordar a preocupação da mãe quanto ao desinteresse do filho por desenhos animados. Das brincadeiras que Ricardo cita gostar, todas envolvem jogos de cartas ou tabuleiros. Brougere (2001) afirma que as brincadeiras escolhidas pelas crianças surgem a partir dos recursos que estão à sua disposição. Ricardo se desloca entre os elementos da narrativa e situações vividas por ele ou por conhecidos seus:

(trecho 1)

- Meu primo tem gatos.
- Então, pode conversar com ele sobre gatos.

(trecho 2)

Mostro a página “na sala brincando” e pergunto:

- Onde “tu” brinca?
- No quarto.
- De que tu “costuma” brincar?
- Jogo da memória com meu irmão.
- Não havia me contado que tinha um irmão. Ele é maior ou menor?
- Menor, eu tenho 11 anos e ele tem 5 anos.
- E qual o nome dele?
- Gabriel¹⁸.

Ricardo, nesta sessão, continua demonstrando interesse pela estrutura do livro e pela construção do mesmo. Inclusive, faz um questionamento interessante sobre a linha de base utilizada para delimitar a parte inferior da página (fig. 22). De acordo com Valente (2008), a utilização de uma marcação na parte inferior da página é fundamental para indicar e representar a linha terrestre e facilitar, assim, a exploração espacial da criança com deficiência visual. Segundo Romani (2011) o livro ilustrado tátil torna-se envolvente não só por dar suporte à imaginação, mas também por possibilitar ampliar perspectivas. Fato percebido quando:

(trecho 1)

- O que é isso aqui? (pergunta sobre a base usada de delimitação da página).
- É a grama, porque aqui é o quintal. Respondo.
- Não seria o chão?
- Sim. É o chão.

(trecho 2)

- Tu “fez” sozinha este livro?
- Sim.

¹⁸ Nome Fictício.

- Ninguém te ajudou?
- Neste livro não.

Ricardo também faz uma sugestão:

- Quando eu vim a primeira vez, tu me “disse” que tinha lido Branca de Neve, leu mais algum livro depois desse? Pergunto a ele.
- Não. Tenta fazer esse livro! Sugere.
- Da Branca de Neve? Pergunto.
- É... Deve ser difícil... né?

Figura 22 – Ricardo questiona sobre a linha de base do livro



Fonte: da autora

Quando sugiro uma nova leitura, ele concorda e neste segundo momento, brincamos juntos com o gatinho pelas páginas. Ocasão que possibilita que Ricardo faça alguns questionamentos sobre características das imagens táteis deste livro. Também, observo que Ricardo lê e localiza com facilidade a escrita em tinta e neste segundo momento, realizamos a leitura em conjunto, enquanto eu leio a primeira parte, ele lê a segunda.

Eu digo:

- O gatinho Adolfo gosta de ficar...

Ele lê rapidamente enquanto passa a mão na imagem tátil:

- Na cama dormindo.

Quando terminamos a leitura do livro, constato que neste livro ilustrado tátil, Ricardo explora as imagens táteis de forma bastante habilidosa e interessada. O garoto que está em processo de letramento, tem nas mediações da leitura, oportunidades que lhe permitem compreender mais do que a história, como conhecer o livro na sua totalidade. Para Nuernberg (2010), o conhecimento se assenta sobre a

experiência concreta, mas também é mediado pela linguagem. Vygotsky (1983) salienta que a ajuda de parceiros mais experientes prepara a criança para realizar as tarefas sozinha. Situação que pode ser observada no trecho abaixo, quando Ricardo interage com as imagens e com o boneco do gatinho:

O que é isso? Pergunta Ricardo.
 - É um buraco para o gato se esconder, lembra que te falei que ele está solto lá na frente? Quer pegá-lo? Sugiro.

Posteriormente, Ricardo pega o gatinho e coloca no buraco.

Desde o início de nossas sessões, Ricardo também demonstrou grande interesse pela escrita braille (fig. 23), mesmo a escrita em tinta tomando mais destaque visual nas páginas, o garoto faz questionamentos e se mantém por vários minutos interagindo com os pontos. Vecchiarelli (2009) considera importante que sempre que forem criados livros ilustrados táteis que sejam utilizadas as duas escritas: braille e tinta. No trecho abaixo há o registro de mais um momento em que Ricardo se ateve ao braille.

(trecho 1)

- Percebeu que tem braille neste livro também?
 - Sim. (passando o dedo indicador esquerdo sobre o título).
 - Lembra de alguma letrinha que te ensinei?
 - o "ó" eu me lembro. São dois pontos.
 - E o A, lembra?
 - São três pontos. Não, um ponto. Ele mesmo se corrige.
 - Então, olha no título, Adolfo começa com A, vê se tu "encontra" essa letra.
 (Ricardo se debruça sobre o livro)
 - Aqui, ó. Eu gosto de sentir...

Figura 23 – Ricardo analisando os pontos braille



Fonte: da autora

A partir da experiência vivenciada com Ricardo e Francisco, as duas crianças com as quais pude realizar as sessões de leitura com os livros, como as referenciadas neste capítulo, posso dizer que os livros ilustrados táteis são importantes ferramentas para ampliar o contexto perceptivo das crianças com deficiência visual, além de uma potente possibilidade de letramento. O acesso a esses livros possibilitou às crianças: brincar, imaginar e relacionar seus elementos (imagens, estrutura do livro e narrativas) a questões típicas cotidianas. No caso das imagens táteis, ressalto que as mesmas também se constituem em uma forma de linguagem e comunicação alternativa.

Em todos os encontros com as crianças surgiram perguntas e considerações delas acerca dos objetivos específicos. No entanto, para a análise dos dados selecionei algumas questões trazidas durante as sessões de leitura para auxiliar na resolução do objetivo desta pesquisa: analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual. Questões, as quais, corroboram para ressaltar a importância dos livros ilustrados táteis e do universo literário no cotidiano das crianças com deficiência visual.

Verifiquei que o livro ilustrado tátil se sustenta sozinho, por tal apontamento, afirmo que os livros – assustadores pelo tamanho e volume em um primeiro momento – galgam espaço de interesse nas crianças, tanto que, os locais nos quais as sessões aconteceram, e que me causaram insegurança/incerteza em um primeiro momento (excesso de barulho no caso de Francisco e excesso de formalidade no caso de Ricardo), não interferiram no interesse das crianças pelos livros.

Encerro este capítulo tendo ainda muitos momentos guardados, se não em um documento salvo no pen drive, em minhas lembranças. Gestos, palavras e acolhimentos tão preciosos que me permitiram transitar entre teoria e prática durante todos os encontros com os garotos. Conhecer Francisco e Ricardo, suas histórias, seus interesses e suas personalidades possibilitou constatar a afirmação de Millmann (2014): letramento é quando o sujeito está inserido na rede simbólica da linguagem.

As variedades de experiências ofertadas pelos livros ilustrados táteis – nesta pesquisa compreendidos como práticas sociais de leitura e escrita – letramento, proporcionaram aos sujeitos do estudo, assim como especifica Millmann (2016), a apropriação das “funções imaginárias operadas pelo discurso” quando os laços de linguagem enlaçam o sujeito ao social (MILLMANN, 2016, p. 151).

Após os encontros com os meninos e com os livros, me ocorreu buscar saber o significado dos nomes fictícios por mim escolhidos para representa-los, assim, recorri a outro livro, ou melhor, a um dicionário de nomes próprios no qual descobri que Ricardo significa: “forte e corajoso”. Qualidades perfeitas para este menino-leitor de cabelos pretos, brilhantes e cheirosos, que antes mesmo de nascer já foi fadado a carregar um estigma. Francisco, no mesmo dicionário, tem por significado “livre”, e é assim, que visualizo este garoto vibrante, alicerçado por uma família e por profissionais que o auxiliam e o encorajam a questionar, opinar, romper barreiras sociais e futuramente ingressar em uma universidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXCLAMAÇÕES E RETICÊNCIAS DA PESQUISA

*A*o iniciar a escrita das considerações finais: exclamações e reticências da pesquisa, faço deferência aos pontos da língua portuguesa enaltecidos pelas crianças durante a coleta de dados. Mas, esta etapa também não me deixa escapar das comparações metafóricas da sensação comum vivenciada por um leitor, que ao chegar ao fim de um bom livro, percebe-se de volta à realidade e começa a lembrar o início das histórias dos personagens, das reflexões e dos cenários propostos pelo autor. O mesmo ato, faço aqui. Pois, ao iniciar este mestrado, minha proposta tinha como eixo unir as práticas de linguagem, assunto pelo qual havia me dedicada até então, adentrando ao tema proposto para esta pesquisa: livros ilustrados táteis. E, aqui, confesso: não imaginei quão complexo o tema se mostraria e nem tantos e quantos movimentos eu teria que realizar. Como um virar de páginas, pude transitar por diferentes áreas, que mesmo distintas em um primeiro olhar, se complementaram. Nessa trajetória, juntei “centenas de milhares” de textos, e, agora, ao término desta dissertação, gosto de pensar que, assim como poeticamente propôs Manoel de Barros, eu fui para o roçado capinar: abri a terra. Botei as sementes. Dei um tempo. Retirei pragas. Retirei adjetivos. Deixei o texto a germinar.

Com isto posto, busco demonstrar os inúmeros fios que fui recolhendo na construção desta dissertação, pois, considero importante retomar as tessituras nas quais inicialmente me agarrei e que me ajudaram a compor o objetivo desta pesquisa: analisar o livro ilustrado tátil como recurso pedagógico para o processo de letramento de crianças com deficiência visual. Com o objetivo alinhado, senti segurança em me deslocar amplamente no que tomo como meu campo de pesquisa: o Letramento e os livros ilustrados táteis. Assim, as composições bibliográficas entre áreas e autores distintos que fui costurando para sustentar teoricamente esta pesquisa, são: os estudos sobre a infância a partir de Philippe Ariès; o livro ilustrado tátil e as imagens táteis - que tanto cuidado requerem para serem elaboradas – por meio dos autores: Polato, Piccardi, Vecchiarelli, Valente e Romani; a literatura infantil com as considerações de Lajolo e Zilbermann; a mediação a partir de Vygotsky; a leitura e a escrita em sociedade com os estudos pioneiros de Scribner e Cole, Street, Barton, Heath, Hamilton, Soares, Millmann, Kato, Freire e Kleimann; o brincar a partir de Winnicott, Benjamin e Brougere; os sujeitos com deficiência visual a partir de

Amiralian, Hetwell e Nuenberg, o laço entre eles e os livros, e como alinhavo final, os meninos-leitores: Ricardo e Francisco.

Constantemente me questionava se as imagens táteis, no atual contexto de produção de livros brasileiros e italianos, eram compreendidas pelas crianças com deficiência visual, e se, os livros produzidos para a pesquisa possibilitariam que elas estabelecessem relações sociolinguísticas. Assim, resalto a importância das duas primeiras etapas da pesquisa: revisão bibliográfica e o curso de extensão – oportunidades paralelas que contribuíram para o desencadeamento do estudo. A etapa da revisão bibliográfica se consolida como fundamental para se conhecer as especificidades destes materiais: imagens táteis, objetos bidimensionais, proporções adequadas entre imagens, escrita em tinta e escrita em braille e as melhores texturas para serem utilizadas. A segunda etapa da pesquisa: o curso de extensão sobre livros ilustrados táteis oferecido pela linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos da UFRGS, possibilitou compartilhar estudos da área e produzir livros táteis juntamente com um grupo especializado. Baseada na experiência de confecção de livros ilustrados táteis, afirmo que as crianças com deficiência visual podem estreitar os laços com os objetos, costumes e jeitos do grupo social do qual pertencem, desde que lhe sejam ofertados instrumentos adequados como os livros produzidos nesta pesquisa.

Constatei, em todas as sessões com Francisco, que ele primeiramente explora as imagens táteis para depois recorrer a escrita braille, demonstrando assim, que como qualquer criança, seu interesse inicial é voltado para as imagens contidas nos livros. Oportunidade que não encontra nos livros elaborados para crianças com cegueira, já que estes, em geral são totalmente brancos ou apenas com desenhos de apelo visual, que são atrativos para quem compra o livro para a criança.

Considero importante mencionar o cuidado necessário com a segurança da criança. Alguns livros ilustrados táteis utilizam-se de pequenos objetos, como: botões, miçangas, cordões, entre outros, que podem ser perigosos se não estiverem muito bem fixados no livro, mas que se caracterizam como fundamentais na elaboração das imagens táteis. As sessões de leitura indicam que estes pequenos objetos são utilizados pelas crianças para reconhecer as imagens táteis, como quando Francisco reconhece o gato devido aos bigodes salientes. Elementos do dia a dia representados em forma de imagens táteis nos livros permitiram que os garotos fizessem conexões

com elementos do seu cotidiano. E mesmo aqueles não diários, como quando Ricardo menciona já ter andando de avião, são manifestados durante a leitura, demonstrando que ele vive em sociedade e consegue transitar entre o universo social e literário.

Outra característica observada foi o padrão da escrita em tinta ampliada. Constatei que Ricardo consegue realizar a leitura da escrita em tinta sem esforço, indicando, assim, que a escolha feita quanto ao padrão da letra e da fonte se mostrou apropriado. Ressalto que cada criança possui sua especificidade e precisa de apoio enquanto inicia seu processo de usuário consciente da linguagem, por isso, mediações e adequações de materiais são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Observei que na segunda sessão com Francisco, o menino ao deparar-se com a imagem tátil do ônibus e fazer a leitura em braille, exclama: “Ônibus! Eu pensei que fosse Kombi, mas é um ônibus”. Aqui, uma exclamação: o menino-leitor faz uma associação entre o que seus dedos percebem e o contexto social no qual circula ao deduzir que a imagem tátil do ônibus representasse uma kombi. Vygotsky (1983) evidencia que tal ação não acontece espontaneamente, e sim, é provocada pelas relações sociais, e são elas que motivam as aprendizagens e conseqüentemente o desenvolvimento. Os trechos transcritos e apresentados na análise dos dados indicam que outros elementos do dia a dia representados em forma de imagens táteis nos livros ilustrados táteis, como: blusa, bolsa, óculos, bicicleta, gato, janela, cavalo, vovó etc., permitiram que os garotos fizessem conexões com situações vivenciadas em seu dia a dia. Por isso, ressalto que, quando são consideradas as características principais destes elementos ao se confeccionar as imagens táteis, as mesmas contribuem para que a leitura, de fato, aconteça.

Constatei que o livro ilustrado tátil auxilia no processo de percepção de direcionalidade: em cima, embaixo, frente, verso, topo, base; de lateralidade: esquerda, direita; de proximidade: perto, longe, ao lado, aqui, lá; além de conceitos como: interno, externo, oposto, paralelo, superior, inferior, entre outros conceitos que ajudam, inicialmente, na posição ocupada pelos elementos nas páginas do livro, mas que também, auxiliam nesta percepção no que se refere ao próprio corpo da criança e ao ambiente.

Os cuidados que tive na confecção dos livros por mim produzidos foram: organizei os livros ilustrados táteis seguindo os critérios de assimetria propostos por

Romani (2016) e Piccardi (2011). Observei que seguir um mesmo critério de distribuição dos elementos do livro, tanto da escrita quanto das imagens, em todas as páginas de um mesmo livro é importantíssimo. No caso dos livros: Vovó Esquecida e O Gatinho Adolfo, após a explicação inicial sobre como os livros estavam divididos - escrita no lado esquerdo e imagens no lado direito, as crianças automaticamente encontravam estes elementos e a leitura fluía facilmente para elas.

Quanto à produção de livros táteis, detectei que temos no Brasil poucas iniciativas, a maioria delas por intermédio de pais e professores de pessoas com deficiência visual. Realidade que ainda se mostra muito distante da ideal quanto à ampliação do acesso de livros táteis adequados para este público-alvo. Conforme constatado, o caráter de produção artesanal inviabiliza atualmente, significativamente, a produção destes livros em larga escala, sendo que os principais polos editoriais da área estão localizados na Itália e na França, os quais, com seus estudos, tiveram grande contribuição na composição desta dissertação, devido ao seu constante avanço de pesquisas no campo.

Romani (2016) atesta em sua pesquisa acerca do design de livros táteis, que o entendimento do conceito de beleza está fundamentado no prazer tátil. Reforço esta afirmação ao comprovar que os meninos-leitores ao tocarem uma superfície macia, vibravam de alegria, me permitindo compreender que esta textura era bela para eles. Também, e, principalmente, o entendimento do conceito de beleza está associado ao processo de compreensão da imagem tátil, ou seja, quando as imagens podem ser facilmente reconhecidas, se tornam belas para os leitores com deficiência visual. Tal afirmação é percebida, por exemplo, durante a leitura do livro Vovó Esquecida feita por Francisco, que ao reconhecer os elementos rapidamente, fica muito empolgado e reconta em voz alta a narrativa diversas vezes apenas passando as mãos pelas imagens táteis. Certamente, ele se sente confortável com a leitura das imagens, tanto que, ao apresentar o livro para os colegas, ele realiza a leitura com segurança e protagonismo.

Por se tratar de uma área que exige cautela e cuidado ao produzir estes materiais, deixo reticências: percebi que existe a necessidade de mais pesquisas quanto aos materiais mais adequados para a confecção de cada tipo de imagem e de mais pesquisas sobre como se dá o processo de percepção háptica das crianças aos

quais os livros se destinam. Isso porque, cada geração estabelece diferentes relações sociais, as quais influenciam diretamente nos dois apontamentos.

Mais reticências: os recortes evidenciam que, sendo o braille já totalmente difundido e reconhecido por sujeitos não cegos, como constatado no primeiro encontro com Ricardo, quando o garoto com baixa visão reconhece o braille como possibilidade de leitura e tem seu interesse voltado para a escrita em relevo durante todas as sessões, há ainda a necessidade de formação de professores para a escrita braille. Afirmo: educadores na perspectiva da inclusão devem ter conhecimentos do Sistema Braille, tendo ou não alunos com cegueira, isso porque, como Ricardo, todos têm direito de terem seus interesses postos em destaque e não deixados de lado.

Destaco que a nuvem de fumaça do trem estilo “maria-fumaça” representada no livro Transportes não foi reconhecida por nenhum dos dois garotos. Onde a minha primeira impressão recaiu sobre o estilo do transporte representado, ou seja, a maria-fumaça, provavelmente, não faça referência ao tipo de “trem” – no caso metrô – ao qual os garotos estão acostumados, e aqui me apoio em Nuemberg (2010), que ressalta que para serem compreendidas pelos leitores, as imagens táteis devem levar em consideração as referências da representação visual do público ao qual estas se destinam, neste caso, crianças do Sul do país que vivem no século XXI. Porém, ressalto e deixo a reflexão que me ocorreu na escrita deste capítulo: assim como a representação da fumaça, outras simbolizações de substantivos – abstratos (felicidade, saudade, fome etc) ou concretos (nuvem, noite, dia, vento etc) – são merecedoras de cuidados redobrados ao serem transformadas em imagens táteis. Torna-se um desafio representar elementos como estes na bidimensionalidade, isso porque, há diferentes formas de simbolização deles sendo utilizadas em ilustrações comuns. Assim, a atenção em pesquisas específicas acerca de como significar tais substantivos fica sugestionada – vinculada a mais e também novos e futuros estudos.

O convívio com as crianças com deficiência visual possibilitou que eu me aproximasse da figura de leitores dos meninos, mas não só, pude estabelecer diálogos para além do livro. Foi possível compartilhar emoções, sentimentos, ansiedades, isto porque, as sessões de leitura eram sempre acompanhadas de muita conversa e expressões faciais – alegria, surpresa, dúvida. Os livros possibilitaram que as crianças se deslocassem entre o universo literário e social. Mas, não só elas. A partir da pesquisa, como sutilmente sugere Manoel de Barros, fui sendo incorporada

pelas formas, pelos cheiros, pelo som, pelas cores e me descobro uma escritora de histórias infantis. Além dos livros “Vovó Esquecida” e “O Gatinho Adolfo”, que foram pensados na extensão e encontraram seus primeiros leitores nos meninos Ricardo e Francisco, outras histórias estão chegando e pedindo para serem transportadas para livros grossos e volumosos e serem apreciadas por dedos sedentos por histórias.

Por meio de livros ilustrados táteis, as crianças com deficiência visual tem possibilidade de estabelecer relação com o universo letrado, isso porque, Francisco, Ricardo, os livros e as mediações de leitura desenvolvidas nesta pesquisa legitimam que o conhecimento se constrói através das trocas com o outro, como sinaliza Vygotsky (1983). As possibilidades ofertadas pelas redes de relações pelas quais transitei, e que neste momento surgem à cena, fazem recordar uma frase usada por mim durante a escrita do segundo capítulo, a qual resume esta pesquisa: o laço entre sujeitos, linguagem e sociedade, nesta dissertação, é compreendido como: Letramento.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. **As ilustrações na literatura infantil**: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GÓES, L. P.; ALENCAR, J. (Org.). *Alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009. p. 26-34.
- AMIRALIAN, M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR.
- AMORIM, C. M. A. de, ALVES, M. G. **A criança cega vai à escola**: preparando para a alfabetização. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARNHEIM, R. **El Pensamiento Visual**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 21(1), 7-15, 2005.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. SP, Ed. 34, 2002.
- BORGES, J. A biblioteca de babel. In: **Obras Completas**. São Paulo: Globo, 1998. v. 1. p. 557.
- BORGES, J. **Quase Borges**: 20 transpoemas e uma entrevista. Traduções de Augusto de Campos. São Paulo: Terracota, 2013.

BRASIL. (2000). **Cadernos da TV escola**: deficiência visual. Brasília: MEC/SECAD. (Organização de Marta Gil).

BRASIL. (2002). MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. (2003). LEI 10.753. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. (2003). **Orientação e mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Elaboração de Edileine Vieira Machado et al. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (2004). Decreto nº 5.296 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. (2006). MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. (2007). **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP, SEED, MEC.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAIADO, K. **Aluno com Deficiência Visual na Escola**: Lembranças e Depoimentos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CANCLINI, N. **Leitores, espectadores, internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARDEAL, M. **Metáforas visuais**: redundâncias táteis. In: DUARTE, M. L. B., PIEKAS, M. I. (org.). *Desenho infantil em pesquisa: imagens visuais e táteis*. Curitiba: Editora Insignt, 2011.

CARDEAL, M. **Ver Com As Mãos**: A Ilustração Tátil Em Livros Para Crianças Cegas. 2009 140 f. Mestrado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Udesc. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/handle/758>. Acesso em: 30 dez. 2017.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: 2.ª edição, revista, 2000.

CAVALCANTI, W.; MADEIROS, F.; COSTA, B. A comunicação na ponta dos dedos: um software que promove a interação cegos x videntes. In: **Escola, Diferença e Inclusão**. Org. Rita Vieira de Figueiredo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CHARTIER, R. **Escutar os mortos com os olhos**. Estudos avançados, 2010.

CLAUDET, A. Les Doigts Qui Rêvent, em **A diferença não é uma subtração**. Livros para crianças e deficientes, editados por S. SOLA e M. TERRUSI, Roma, Lápis, 2009.

CUNHA, M. **Literatura Infantil**: Teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CYPRIANO, A. **Processos de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**: A apropriação da solução assistiva no contexto das organizações Brasil-Espanha. 2016. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157594>. Acesso em: 30 dez. 2017.

DAUSTER, T. **A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares**: o olhar de editores. *Leitura: teoria e prática*, ano 19, n. 36, p. 3-10, dezembro 2000.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. (A. C. Piquet & R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1976), 1987.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol.I. São Paulo: Ed.34, 1995.

DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA (org.). **A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

DUARTE, M. **Imagens mentais e esquemas gráficos**: ensinando desenho a uma criança cega. In: Medeiros, Maria Beatriz de. (org) *Arte em pesquisa: especificidades*, v.2, Brasília, Ed. ANPAP/Unb, pp.134-140. 2004.

DUARTE, M. **Representação e categoria cognitiva**: sobre o desenho das crianças que não vêem, Paris: UFR-04, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, pp.17-39, 2006 (Relatório de Estágio de Pós-doutoramento), 2006.

DUARTE, M. Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos, in: Medeiros, Maria Beatriz de. (org.). **Arte em pesquisa**, v.1, Brasília, Ed. ANPAP/Unb, pp.113-127, 2003.

ECO, U. **O Nome da Rosa**. 1ª edição. São Paulo: Nova Fronteira, 1983.

FILHO, K.; TETI, M. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471>. Acesso em: 22 fev. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Escrita em reforma**. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb1705201001.htm>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FONSECA, T. M. G. & KIRST, P.G. **Cartografia e devires**: a construção do presente. Porto alegre: UFRGS, 2003.

FRANCISCATTO, R. **SolAssist**: Biblioteca virtual de soluções assistivas acessível e responsiva na promoção da inclusão social de pessoas com deficiência. Tese de doutorado. 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158276>. Acesso em: 10 set. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro, 1967.

FREITAS, C.; FALKOSKI, F.; SANTOS, J.; SCHOLZ, D.; WERNER, S. **Livro acessível**: o encantamento na ponta dos dedos. Revista DIÁLOGO, n. 33 (dez. 2016) p. 77-92.

GALVÃO, I. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIARDINELLI, M. **Voltar a Ler**: Propostas para ser uma nação de leitores. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GUTIERREZ, D. **O Livro Além do Braille**: aspectos relativos a edição e produção. Dissertação de Mestrado. USP, 2014.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.56-87.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

HATWELL, Y. & MARTINEZ-SAROCCHI, F. La lecture tactile des cartes et dessins, et l'accès des aveugles aux oeuvres d'art in: GENTAZ, Edouard, HATWELL, Y; STRETI, A. (org.) **Toucher pour connaître**: psychologie cognitive de la perception tactile manuelle, Paris : Presses Universitaires de France, pp.267-286, 2000.

HATWELL, Y. Stueri, Arlette. Gentatz, Edouard. **Toucher pour connaître: Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle.** PUF – Psychologie et Sciences de la pensée. 2003.

HEATH, S. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HUIZINGA, J. (1999). Homo Ludens (J. P. Monteiro trad., 4a ed.) São Paulo, SP: **Perspectiva.** (Trabalho original publicado em 1938).

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção:** Psicologia em estudo. Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan-jun. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000092&pid=S1414-9893200800010001400015&lng=en. Acesso em: 05 jun. 2018.

KASTRUP, V. O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, 2007; 19 (1):15-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1737.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

KASTRUP, V.; CARIJÓ, F.; ALMEIDA, M. **Por uma estética tátil:** sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. 2010.

KASTRUP, V. Cartografias literárias. In: **Fractal.** Revista do Dep. De Psicologia da UFF, 14 (2) julho/dez 2002. p. 75-94.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. 2. ed. 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAGO, A. **O código:** o livro de imagem para criança e as novas mídias. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/codice.html>. Acesso em: 30 abr. 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. São Paulo: Ática, 1991.

LIBERTO, A.; RIBEIRO, C.; SIMÕES, C.. **As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo.** 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21934>. Acesso em: 05 jun. 2018.

LIMA, F. J., Lima, R. A. F., Silva, J. A. **A preeminência da visão**: crença, filosofia, ciência e o cego. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 2(52), 51-61, 2000.

LOPES, I. **Cenas de Letramentos Sociais**. Tese de Doutorado. UFPE, 2004.

MACIEL, F.; RESENDE, V. **Letramento Escolar**: Reflexões sobre a Produção Escrita de Adolescentes. *Educação em Revista*. Belo Horizonte v.31 n.04 p.157 – 178, Outubro-Dezembro 2015.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

MEIRA, A. M. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. In: *Psicologia & Sociedade*; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MIANES, F.. Deficiência visual, acessibilidade e consumo. In: **Acessibilidade em ambientes culturais**. Org. Eduardo Cardoso e Jeniffer Cuty. Porto Alegre: Marca Visual, 2012.

MILMANN, E. **Poética do letramento**: Problemas de Escrita. Um enfoque da psicopedagogia na educação inclusiva. Porto Alegre: UFRGS, 2013. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS: Porto Alegre, 2013.

MILMANN, E. Saber Fazer com a Linguagem Escrita: Uma Travessia pela Poética do Letramento. In: **Estilos clin.**, São Paulo, v. 21, n. 2, maio/ago. 2016, 479-496., 2016.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MORAES, G. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 231-253, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00231.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, jun. 2010. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1438>. Acesso em: 05 jun. 2018.

NUNES, S; LOMÔNACO, J. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008 119-138, 2008.

ONU. Fim das barreiras físicas e culturais que marginalizam pessoas com deficiência, dez/2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ods/noticias/onu-pede-fim-das->

barreiras-fisicas-e-culturais-que-marginalizam-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 05 jun. 2018.

PASSERINO, L. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: **Escolarização e Deficiência**. Org. Cláudio Roberto Baptista. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116615/000967541.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PASSERINO, L.; MONTARDO, S. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. In: **Revista da associação nacional dos programas de pós-graduação em comunicação**. Abril de 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/144/145>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PICCARDI, F. **I libri tattili illustrati nel processo di educazione all'immagine Del bambino con deficit visivo**. 2011. Disponível em: <http://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/francesca-piccardi/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

POLATO E. **Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini**. L'importanza dei libri illustrati tattilmente come mediatori per l'alfabetizzazione e la relazione nei bambini in età prescolare - Contributo in occasione della manifestazione "Libri che prendono forma" (Roma 17 marzo 2010, MiBAC - FNIPC).

REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

REILY, L. O Ensino de Artes Visuais No Contexto da Inclusão. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

REVOREDO, M. **Mediadores De Leitura: A Participação Da Família Na Formação De Leitores – Um Estudo De Caso Em Presidente Prudente/SP**. Dissertação de Mestrado. UNESP. 2010.

ROCHA, R. Além do livro: literatura e outras mídias. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 47, p. 11-17, jan./jun. 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A Apropriação dos Gêneros de Discurso na Escola. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROMANI, E. **Design do livro objeto**. Dissertação de mestrado. USP. 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/pt-br.php>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROMANI, E. **Design do livro tátil ilustrado**: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e nas técnicas de produção gráfica da imagem e do texto. Tese de doutorado. USP. 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-01092016-164009/pt-br.php>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SCHARF, R. **A escola e a leitura**: prática pedagógica da leitura e produção textual. Dissertação de Mestrado. UNISUL/SC. 2000.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SECCHI, L. Toccare la pittura: percezione, cognizione ed interiorizzazione di forma e contenuto, attraverso l'educazione estetica dedicata alle persone non vedenti ed ipovedenti. In: **L'arte vista sotto un'altra ottica**. Roma: Armando Editore, 2011. p. 67-86.

SEKKEL, M. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. In: **Psicol.** USP [online]. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642016000100086&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA, M. **Formação do leitor literário na educação infantil**. Tese de doutorado. UERJ. 2016.

SIMÕES, L. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. In: **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários no 46**, p. 219-242. Curitiba, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. In: **Revista Pátio**, ano VII, n. 20, jul./out., 2009, p. 1-4. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-eletramento-naeducacao.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

STREET, B.; **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London, New York: Longman, 1995.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, X. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, London, Kings College, v. 5, n. 2, p. 77-91, may. 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VALENTE, D. **Imagens que comunicam aos dedos**: a fabricação de desenhos táteis para pessoas cegas, 2008. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/094.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

VALENTE, D. Os diferentes dispositivos de fabricação de imagens e ilustrações táteis e as possibilidades de produção de sentido no contexto perceptivo dos cegos. In: **Revista Brasileira de Arte e Inclusão**. Florianópolis, Vol. 02 – 2010 – Jan/dez 2009.

VECHIARELLI, P. **Il libro tattile illustrato**: tecniche e material. dal catalogo Leggere è uguale per tutti Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi- 2009. Disponível em: http://www.sed.beniculturali.it/getFile.php?id=109_ Acesso em: 20 set. 2017.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 61-78, Jan.-Mar., 2013.

VON DER WEID, O. O corpo estendido de cegos: cognição, ambiente, Acoplamentos. In.: **Sociologia&antropologia**, Rio de Janeiro, v.05.03: 935–960, Dezembro, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, Tomo cinco. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de obras originais até 1934. (2ª re-impressão). Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. España: Ed. Visor, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica. In D. Winnicott, **O brincar e a realidade** (J. O. de A. Abreu & V. Nobre, trads., pp. 59-77). Rio de Janeiro, RJ: Imago. 1975.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D.W (1971). **A criança e o seu mundo**. 2 ed, Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1982.